

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kristi Kadak

Üliõpilase toetusvõrgustik põhipraktikal

magistritöö

Juhendajad: Margus Pedaste, Annika Rebane

Läbiv pealkiri: Üliõpilase toetusvõrgustik praktikal

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Margus Pedaste PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Juhendaja: Annika Rebane

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Margus Pedaste PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
Teoreetiline ülevaade	4
<i>Uus praktika</i>	6
<i>Innovatsioonikoolid</i>	8
<i>Pilootprojekt</i>	9
<i>Mentor</i>	10
<i>Juhendajad</i>	13
<i>Identiteet</i>	14
Metoodika.....	14
<i>Uuritavad</i>	15
<i>Mõõtevahendid</i>	16
<i>Protseduur</i>	16
Tulemused	17
<i>Praktika alguses – mis oli hästi seoses põhipraktikaga?</i>	17
<i>Praktika lõpus – mis oli hästi seoses põhipraktikaga?</i>	20
<i>Praktika alguses – mis on arenguvõimalused?</i>	24
<i>Praktika lõpus – mis on arenguvõimalused?</i>	28
Arutelu.....	34
<i>Soovitused õpetajakoolituse korraldusmeeskonnale edaspidiseks</i>	41
Kokkuvõte	42
Abstract	43
Tänuõnad	44
Autorsuse kinnitus.....	44
Kasutatud kirjandus.....	45
Lisad	

Sissejuhatus

Tartu Ülikooli missioon õpetajahariduse valdkonnas on tagada Eesti ühiskonna ja kultuuri arengu eesmärgil kõrgetasemeline haridusteadus ja õpetajate koolitus ning õpetajate ja haridusteadlaste järelkasv ning arendada õpetajate elukestva õppe võimalusi (Tartu Ülikooli õpetajahariduse ..., 2011). Missiooni täitmiseks tuleb seista Eesti haridusmõtte arendamise ja õpetajahariduse väärtustamise eest. Selleks on omakorda vaja, et eri valdkondade spetsialistid nii ülikoolis kui väljaspool seda teeksid koostööd ja koolide keskkond käiks ajaga kaasas (Pedaste, VILLEMS, Allas, Pungas-Kohv, Toome, 2013).

Viimastel aastatel on käivitatud mitmeid uuendusi, mis toetavad õpetaja identiteedi kujunemist. Muudetud on õpetajate koolitamiseks mõeldud õppekavasid, pedagoogiline praktika on senisest oluliselt mahukam, intensiivsem ja hajutatam, loodud sai ka innovatsioonikoolide võrgustik (Pedaste et al., 2013).

2012. aasta sügisel alustati pilootprojektiga, et katsetada uuendusi õpetajahariduses, eelkõige uuendamisel olnud praktikamoodulit. Pilootprojekti kaasati üliõpilased, kes olid läbimas oma magistriõpinguid varem kehtinud õppekava järgi, kuid olid nõus proovima uut kaheaastat praktikat. Kaheaastane praktika sisaldas väga erinevaid osi: õpetaja- ja klassivarjupäev, organisatsiooniliikmena töötamise praktika, valdkonnaõpetaja varjupäev, klassijuhataja praktika, abiõpetajapraktika, tegevusuuringu läbiviimine, HEV õppija praktika ning mitmekuuline intensiivne põhipraktika.

Muudatusi on tehtud ka toetusvõrgustiku osas, lisaks juhendavatele õpetajatele olid kaasatud ka mentorid nii praktikakoolist kui ülikoolist. Sellest tulenevalt oli uuritavaks probleemiks see, milline peaks olema toimiv üliõpilase toetusvõrgustik kogu õpetajakoolituse praktika kestel, eelkõige aga põhipraktikaperioodil. Nii keskendubki käesolev magistr töö just põhipraktikaperioodile, mil üliõpilased praktiseerisid õpetajaametit koos kõikide ametialaste kohustustega.

Püstitati kolm uurimisküsimust:

- Milliseks hindavad üliõpilased mentor-õpetajate ja juhendajate tuge kogu põhipraktika vältel?
- Kuidas tajuvad toetusvõrgustikku üliõpilased, kes on oma praktikakoolipoolse mentoriga samas koolis praktikal ning üliõpilased, kes on mujal koolis praktikal?
- Missugused on uue toetusvõrgustiku positiivsed küljed ja arenguvõimalused?

Mõte, et uurida, milline peaks olema üliõpilase toimiv toetusvõrgustik põhipraktikal, sai alguse ülikooli ja pilootkooli ühisel uurimismeeskonnal, mille liikmed jagasid oma ideed

magistritöö autoriga. Antud uurimus on väga oluline, kuna taolist praktikamudelit katsetati esmakordselt. Vaja oli väikest hulka üliõpilasi, kes osaleksid pilootprojektis, katsetaksid uusi praktikategevusi, toetusvõrgustikku ning annaksid kõige selle kohta tagasisidet, et õpetajahariduse praktikamudelit veelgi paremaks muuta, kuna oli selge, et praktika õpetajahariduses vajab olulisi muudatusi.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks selgitada välja, milline võiks olla üliõpilase toimiv toetusvõrgustik praktikal ning milline on üliõpilaste hinnang uuendustele õpetajakoolituse praktika vallas.

Eesmärgini jõuti uuringu teel, mille viis läbi magistritöö autor. Pilootprojekti üliõpilasi intervjueriti põhipraktika alguses ja peale põhipraktika lõppemist. Uuringu ülesehitus ja intervjuuküsimused kooskõlastati teaduskonna ja kooli ühise uurimismeeskonnaga. Praktilise kogemuse paremaks integreerimiseks otsustati, et magistritöö kaasjuhendaja kaasatakse Tartu Kivilinna Koolist. Peale uuringu läbiviimist töötasid tulemustega magistritöö autor ja kaasatud juhendaja. Magistritöö autor koostas kõik transkriptsioonid ja töötas nende kõigi kodeerimisega ning kaasjuhendaja kuue transkriptsiooni kodeerimisega. Antud magistritöö esitabki olulisemad tulemused ning soovitused edaspidiseks koolidele ja ülikoolidele praktika paremaks korraldamiseks omavahelises koostöös.

Käesolev töö annab esmalt teoreetilise ülevaate uuenenud õpetajakoolituse praktikast ja vajalikkusest ning seejärel järgnevad eelpool mainitud uuringu meetodika, tulemused, arutelu ning soovitused ülikooli ja kooli ühisele praktikakorraldusmeeskonnale.

Teoreetiline ülevaade

Mitmed Euroopa ja OECD dokumendid ja uurimused viimastel aastatel on keskendunud õpetajahariduse kvaliteedile ja arengule. Kriitikud on välja toonud õpetajahariduse õppekavades lõhe teooria ja praktika vahel ning on vajadus see lõhe täita. Selleks on vaja uut mudelit, et ehitada koostöö võrgustik koolide ja õpetajaharidust pakkuvate asutuste vahel (Rebane, Toome, Pedaste, Lukk, 2014).

Õpetajate haridusprogrammid rõhutavad tugevaid suhteid, mis põhinevad teadmistel, ülikoolide ja reformimeelsete koolide vahel. Eestis on kõige traditsioonilisem õpetajahariduse mudel ellu rakendatud ja vastutus on pandud ülikoolile. 21. sajandi õpetajahariduse programmid peaksid siiski investeerima vähem akadeemilisse ja rohkem praktilisse ettevalmistusse, et oleks rohkem professionaale koolikeskkonnas, tagamaks tasakaal teooria ja

praktika vahel. Jagatud vastutus ja hajutatud praktikakoolides oleks võimalik alguspunkt, et vaadata üle 21. sajandi õpetajaharidus, et õpetajaks õppijad saaksid rohkem praktiseerida koolikeskkonnas. Siiski pole õpetajaharidust pakkuvad õppeasutused piisavalt ette valmistatud oma muutuvaks rolliks (Pedaste, Toome, VILLEMS, 2014). Seetõttu on uus mudel vajalik, et rajada koolide ja õpetajaharidust pakkuvate institutsioonide koostöö võrgustik. Et seda olukorda muuta, on viimastel aastatel tehtud mitmeid uuendusi õpetajaharidusprogrammides. Need muutused põhinevad kahel strateegilisel dokumendil – riiklik õpetajate kutsestandard ja Eesti elukestva õppe strateegia 2020, rõhutades uut lähenemist õppimisele, mis keskendub IKT kaasamisele õppimis- ja õpetamisprotsessis ning viitavad kompetentsusele, mis õpetajal muutavas ühiskonnas olema peab (VILLEMS et al., 2014).

Uutel tulevastel õpetajatel peavad olema head ainealased teadmised, teadmised õppeprotsessi ning õpilaste arengu kohta. Neil peavad olema oskused, et arvestada õpilaste erinevuste ja oodatavate õpitulemustega ning nad peavad olema teadlikud nende isiksuslikust arengust. Järelikult tuleb õpetajaharidusprogramme arendada, et need oleksid efektiivsemad, rahuldavaks kiiresti muutuva ühiskonna vajadusi (VILLEMS et al., 2014). Taolises olukorras vajavad nii õpetajaks pürgijad kui juba õpetajana töötajad uusi meetodeid, et toetada nende eneste professionaalset arengut. Siinkohal viidatakse refleksioonile – kui ühele õpetajate professionaalse arengu võtmefaktorile. Refleksioonioskust nähakse kui üht vahendit, et aidata täita lõhet teooria ja praktika vahel, kuna refleksioon toetab praktiliste teadmiste arengut ning ühendab seda haridusteooriatega õpetajahariduses (VILLEMS et al., 2014).

Refleksiooni saab defineerida kui kognitiivset protsessi, mis viiakse läbi selleks, et õppida kogemustest individuaalsete uuringute ja teistega koostöö kaudu (Leijen, Allas, Toom, Husu, Mena Marcos, Meijer, Knezic, Pedaste, Krull, 2014). Lühidalt öeldes on refleksioonide hariduses kolm erinevat perspektiivi – varjatud pragmatismi filosoofilistes traditsioonides, kriitilises sotsiaalses teoorias ja Kanti meetodis (Leijen et al., 2014). Kuigi need kolm tõlgendust on eristatavad, siis pragmatistlik perspektiiv, mis keskendub praktika parandamisele, on kõige sagedamini kasutatav (Leijen et al., 2014). Mitmed autorid nõustuvad, et refleksioon peab toimuma kogukonnas interaktsioonis teistega. See võimaldab jagada kogemusi ja ideid ning õppida teiste kogemustest, tõlgendades ja arendades oma vaateid. Refleksioon vajab kogemustepõhist loovat mõtlemist ja alternatiivide nägemist, mis on üliõpilastele väljakutset esitavad ülesanded. On leitud, et pole kerge reflekteerida enda õpetamistegevusi ning vaja on toetust refleksiooniprotsessis (Kori, Pedaste, Leijen, Mäeots, 2014). Üks võimalus, et suurendada refleksiooni efektiivsust, on rakendada juhitud

refleksiooni protseduuri. Leijeni uurimus (Leijen et al., 2014) on näidanud, et juhitud refleksiooni protseduur toetas üliõpilaste praktiliste teadmiste arengut, eriti nende jaoks, kel oli eelnev pedagoogiline kogemus. Lisaks sellele leidis uurimus, et ilma eelneva pedagoogilise kogemusega õpilased olid raskustes juhitud refleksiooni protseduuriga ja enamasti ei suutnud välja tuua selle protseduuri positiivseid külgi (Villems et al., 2014).

Uus praktika

Uuenenud õpetajakoolituse kutseõpingute raames on oluliselt muutunud ka tulevaste õpetajate praktiline ettevalmistamine. Arvesse on võetud üliõpilaste, praktikakoordinaatorite ja –juhendajate tagasisidet, pööratud tähelepanu praktika hajutatusele, teooria ja praktika sidususele, õpetamise harjutamisele ning õpetaja identiteedi kujunemisele (Pedaste et al., 2013).

Alates 2013. aasta sügisest läksid õpetajakoolituse üliõpilased praktikale juba õpingute esimestel nädalatel, see tähendab, et nad käisid praktikal vähemalt ühel päeval iga kahe nädala jooksul kogu ülejäänud kaheaastase õpinguperioodi vältel. Seega oli üliõpilastel võimalus järjepidevalt seostada ülikoolis õpitavat reaalse õpetajatööga haridusasutuses. Ka praktikaülesanded olid välja töötatud nii, et need tulenesid otseselt õpetajakoolituse õppeainetes käsitletavast, toetaksid teooria ja praktika seostamist ning sellest lähtuvaid arutelusid seminarides (Pedaste et al., 2013).

Lisaks eelnevalt mainitule ja sellele, et tulevaste õpetajate praktika on ühtlaselt kogu õpingute perioodile hajutatud, on oluliselt suurenenud ka praktika maht. Kui varem oli õpetajakoolituse üliõpilaste praktika maht 15 EAPd (1 EAP = 26 akadeemilist tundi tööd), siis uuenenud praktikamoodulis on see 24 EAPd. Seetõttu on üliõpilastel võrreldes varasemaga rohkem aega ja võimalusi tutvuda õpetaja töö, õpetajaks olemise ja haridusasutuse igapäevaeluga. Pikema kooliellu sisse elamise perioodi tulemusel võiks kujuneda ka tugevam õpetaja identiteet (Pedaste et al., 2013).

Nagu ka eelnevalt mainitud, on uuenenud praktikamoodul korraldatud nii, et see läbitakse samaaegselt õpetajakoolituse õppeainetega (alusmooduli ning valdkonna- ja ainedidaktika ainetega) (Pedaste et al., 2013).

Praktika eesmärk on mitmekülgsest toetada alus- ja didaktikamooduli õppeainetes õpitavat ning luua seoseid teooria ja praktika vahel. Sel eesmärgil on õppejõud välja toonud teoreetilised aspektid, selle, mida on oluline haridusasutuses vaadelda ja praktiliselt harjutada. Noorel õpetajal tuleb harjutada näiteks õpilaste, õpetajate ja lapsevanematega suhtlemist,

õppe kavandamist, hindamist, õppija arengu, eripärade ja erivajadustega arvestamist. Samuti peab ta tutvuma kaasaegse õppekeskkonna võimaluste ja õppevara, õpetaja rollide ja töövoog ning haridusasutuse dokumentatsiooniga. Nende oskuste arendamiseks on välja töötatud vastavad praktikaülesanded, mis jaotuvad järgmiselt: teoreetilise ülevaate saamine loengutes, vastavasisuline vaatlemine või praktiline harjutamine, teooria ja praktika seostamine seminaride või praktikumide aruteludes. Seega aitab praktika kinnistada erinevates alusmooduli ning valdkonna- ja ainedidaktika ainetes omandatud teadmisi, oskusi ja hoiakuid tegeliku kogemuse kaudu (Pedaste et al., 2013).

Praktika toimub erinevates vormides (Joonis 1): pidev pedagoogiline praktika innovatsioonikoolis, pedagoogiline praktikum ülikooli õppelaboris, pidev praktika ja põhipraktika praktikakoolis (Pedaste et al., 2013).

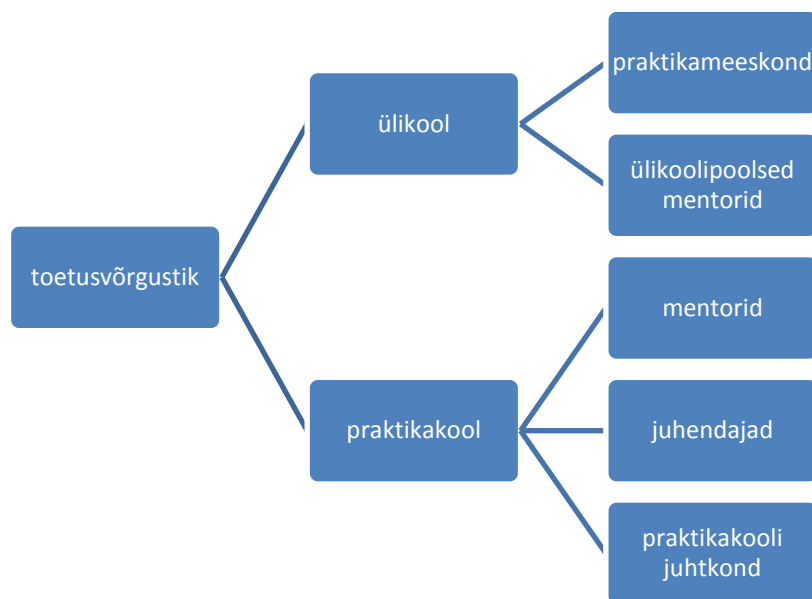


Joonis 1. Praktika erinevad vormid (vt Praktikamoodul, Tartu Ülikooli Pedagogicum'i koduleheküljelt)

Õpetajakoolituse alguses tutvub tulevane õpetaja esmalt koolielu, õpetajate töö ja õpilastega. Seda kõike tehakse pideva pedagoogilise praktika raames vaatlus-, tutvumis- ning õpetajate ja juhtkonnaga arutlemise ülesandeid täites. Seejärel alustatakse ülikooli õppelaborites pedagoogilist praktikat, mille jooksul harjutatakse õpetajaks olemist kaasüliõpilastele tunde andes. Pedagoogilises praktikumis on nii õppijate kui kolleegide rollis kaasüliõpilased. Üliõpilaste antud tunde filmitakse ning kaasaegne videosalvestussüsteem võimaldab üliõpilasel end õpetaja rollis kõrvalt näha. Pedagoogilise praktikumi peamised õppemeetodid on videoanalüüs, videotreening, mikroõpetamine ja simulatsioon. Samal ajal jätkub pidev pedagoogiline praktika, mille raames võtavad üliõpilased järjest suurema ametialase vastutuse. Esialgu täidetakse abiõpetaja rollis üksikuid õpetaja abistamise ülesandeid, edasi katsetatakse juba koos kaasõppijatega õppetegevuse läbiviimist. Seejärel täidetakse klassi või rühma juhtimisega seotud ülesandeid. Praktikamoodul lõpeb põhipraktikaga, mis võimaldab seostada ülikooliõpinguid õpetaja praktilise tööga õppeasutuses (Pedaste et al., 2013). Põhipraktikal toetub üliõpilane läbitud õpingutele ja praktikakogemusele ning võtab kümne nädala jooksul õpetaja rolli valitud erialal – valmistab

ette, viib läbi ja tagasisidestab ainetunnid või õppetegevuse ning korraldab õppetegevust toetavaid ja õppetööväliseid tegevusi (Pedaste et al., 2013).

Üliõpilasi toetav pedagoogilise praktika võrgustik korraldati ümber, tuues sellesse võrgustikku uusi liikmeid (Joonis 2). Lisaks olemasolevatele liikmetele, nagu juhendavad õpetajad, didaktikud, praktika koordinaatorid praktikakoolist ja ülikoolist, teised üliõpilased, kooli juhtkond ja administratsioon, kaasati ka praktikakooli- ja ülikoolipoolsed mentorid praktika võrgustikku (Villems et al., 2014).



Joonis 2. Õpilasi toetav pedagoogilise praktika võrgustik

Mentorõpetaja roll on toetada õpetajaks õppivat üliõpilast teooria ja praktika ühendamisel refleksiooni kaudu (Rebane et al., 2014).

Innovatsioonikoolid

Lisaks eelpool mainitud uuele praktikamoodulile on loodud ka innovatsioonikoolide võrgustik. Innovatsioonikooliks kandideeris 2013. aasta kevadel üle saja haridusasutuse kogu Eestist. Nende hulgast valiti välja kakskümmend kolm uuenduslikku kooli: põhikoolid, gümnaasiumid ja lasteaiad ning ka huvi- ja kutsekool. Lisaks innovatsioonikoolidele valiti välja ka üle kolmekümne haridusasutuse, mis on n-ö innovatsioonisõbrad, kes soovivad samuti koostöös ülikooliga aidata laiemalt kaasa kogu Eesti õpetajahariduse edendamisele (Pedaste et al., 2013).

Innovatsioonikoole iseloomustab uuendusmeelne, hästi toimiv tugisüsteem ning piisav hulk ühe või mitme valdkonna õpetajaid, kes tahavad edendada õpetajaharidust ja laiemalt

kogu haridusvaldkonda ka väljaspool oma kooli. Selliste asutuste meeskonna areng peab arvestama innovatsioonikoolide võrgustiku vajadusi, õpetajad peavad olema valmis osalema tegevõpetajate täiendusõppes nii õppijate kui koolitajatena. Innovatsioonikoole iseloomustabki avatus uuendustele ning valmisolek ise neid uuendusi luua ja arendada (Pedaste et al., 2013).

Välja valitud koolide võrgustik võimaldab arendada suhtlust ja koostööd nii innovatsioonikoolide endi vahel kui tihendada ja suurendada koostöövõimalusi ülikooliga. Toimiv üle-eestiline võrgustik on parim võimalus jagada kogemusi, neid analüüsida ja neist õppida. Innovatsioonikoolid on seega haridusorganisatsioonid, kes lisaks praktikavõimaluste pakkumisele on valmis osalema ka teadus- ja arendustöös koostöös ülikooliga. Ülikool pakub innovatsioonikoolide meeskonnale – nii juhtkonnale, õpetajatele kui tugispetsialistidele – mitmekülgset koolitust, lisaks saavad innovatsioonikoolid ise hakata panustama võrgustiku koostöö arendamisse teineteise koolitamise kaudu (Pedaste et al., 2013).

Innovatsioonikoolide võrgustikul on kavandatud koolide tehnilise varustatuse arendamiseks ühine vahendite hankimine. Seega peaks üliõpilased saama tavalisest enam praktiseerida nende kasutamist. Nii näiteks luuakse neis koolides paremad võimalused video vahendusel õppimiseks. Videofilmimine innovatsioonikoolis võimaldab paremini enda tegevust reflekteerida ja seeläbi õppida (Pedaste, 2013).

Innovatsioonikoolide väljaarendamine peaks tooma üliõpilastele pea ainult kasu. Tõenäoliselt tõuseb nende abil õpetajakoolituse tase, tekib enam võimalusi õpitu katsetamiseks ning õpingud ja praktika seostuvad enam, muutes kogu õpetajahariduse terviklikuks. Ainsa ettevaatusele suunava aspektina tuleb jälgida, et innovatsioonikool ei ehmataks üliõpilasi uute meetodite ja võimalustega liialt ära. Näiteks võib esimesel hetkel tekitada teatud tõkkeid üliõpilaste filmimine. Seetõttu tuleb seda ka nendega koos põhjalikult kavandada (Pedaste, 2013).

Pilootprojekt

Selleks, et katsetada uut moodi õpetajaharidust ning saada tagasisidet tehtud muudatuste kohta, viidi läbi pilootprojekt. Pilootprojektis osales esialgselt üheksa üliõpilast, kellest lõpetasid projekti kaheksa. Siinkohal on oluline mainida, et pilootprojektis osalevad üliõpilased läbisid oma ülikooliõpingud varem kehtinud õppekava järgi, seetõttu olid neil ainealased teadmised omandatud juba enne praktikat ning lõhe teooria ja praktika vahel ei saanud nende puhul täidetud.

Kaheaastases pilootuuringus testiti innovatsiooni- ja praktikakoolide võrgustikku. Üks peamisi muutusi üliõpilaste jaoks oli suurendada koolides praktikat, mida peaksid toetama mentorid, aidates üliõpilasi refleksiooniprotsessis õpingute vältel kahe aasta jooksul. Pilootuuringusse kaasati iga üliõpilase jaoks kaks erinevat mentorit, nii praktikakoolist kui ülikoolist, et toetada üliõpilasi kogu pedagoogilise praktika vältel (Villems et al., 2014). Pilootprojektis osalesid mitmed õpetajad, kaasa arvatud neli praktikakooli mentorit, kes olid üliõpilaste põhitoetajad ning erinesid selle poolest juhendajatest; kolm ülikooli mentorit, õpetajate õpetajad ülikoolist ja üheksa üliõpilast, kellest kaheksa lõpetasid uue praktikamudeli. Nad andsid kõik süstemaatilist tagasisidet mudeli kohta ja andsid ka soovitusi, kuidas laiaulatuslikku uue partnerluse vormi juurutada. Diskussioonid ja osalejate tagasiside moodustasid aluse mudeli dimensioonide ja innovaatiliste koolide omaduste kirjeldamiseks (Rebane et al., 2014).

Kõik mentorid on töötanud juhendajatena ka enne pilootprojektis osalemist, kuid olid esmakordselt mentori rollis. Kolmel põhipraktikat juhendanud õpetajal oli enne pilootprojekti erinev juhendamiskogemus: üks õpetaja oli suurte kogemustega juhendav õpetaja, ühel oli pisut kogemusi ning ühel õpetajal oli pilootprojektis kaasa löömine esmakordne üliõpilase juhendamine (Rebane et al., 2014).

Mentor

Kirjanduses on laialt levinud arusaam, et mentorlus on mitmetahuline fenomen ja ei ole võimalik anda üheseid konkreetseid juhtnööre edu saavutamiseks (Harrison et al., 2005, viidatud Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, Bergen, 2011 j). Samas, õpetajahariduses viidatakse mentorlusele kui teekonnale ja koostöö protsessile. Kuna erinevad autorid mainivad mentorõpetajate erinevaid rolle ja kohustusi, mõistetakse mentorlust üldiselt kui kompleksset ametit. Mentori roll vajab uusi teadmisi ja oskusi mentorluses ja täiskasvanuhariduses ning eriti positiivset suhtumist üliõpilasõpetajate kompetentsuste parandamise suhtes (Rebane et al., 2014).

Mentori rolli nähakse hea õpetamise kujundamisel ja õpetamisoskuste parandamisel, koolikeskkonda sulandumise hõlbustamisel, tagasiside andmisel ja refleksioonioskuste toetamisel algaja õpetaja jaoks ning ka üldise emotsionaalse toe andmisel (Villems et al., 2014).

Mentorit peetakse põhitoetajaks, et üliõpilane ühendaks oma teoreetilised ja praktilised teadmised refleksiooni kaudu, võttes arvesse üliõpilaste personaalse arengu ja individuaalsed

vajadused. Seetõttu mentori enda refleksioonioskused on väga olulised ja nende oskuste parandamist peaksid toetama mentorite treeningprogrammid (Villems et al., 2014).

Viljakas koostöö mentori ja juhendatava vahel sõltub mentori personaalsetest omadustest, professionaalsusest ja mõlemapoolsest sobivusest (Villems et al., 2014).

Mentorite jaoks olulised omadused nende endi sõnul on positiivne suhtumine, järjepidevus, kindlameelsus, tahtejõud, rahulikkus ja uudishimu. Mentorõpetajad peaksid suutma töötada keskmisest intensiivsemalt (Rebane et al., 2014).

Situatsioonis, milles üliõpilasel on kaks mentorit – üks ülikoolist ja teine praktikakoolist – peavad mõlema mentori rollid, eesmärgid, vastutus ja kohustused olema selgelt kirjeldatud ning defineeritud. Üldiselt soovitatakse, et üliõpilasel oleks kindlasti üks praktikakoolipoolne mentor, aga ka ülikoolipoolne mentor toetavas pedagoogilise praktika võrgustikus, kes siis annaks nõu kogu praktika vältel (Villems et al., 2014).

Ülikoolipoolsete mentorite ülesanne on toetada praktikakoolipoolset mentorit ja üliõpilast teooria ja praktika ühendamisel, tutvustades viimaseid teoreetilisi ja innovatiivseid meetodeid. On arusaadav, et mõlema mentori panus on vastastikku didaktiliselt vajalik, kuna praktikakooli mentor on tuttav praktikakooli keskkonnaga ja ülikooli mentor on teadlik ülikooli ootustest (Villems et al., 2014).

Nii ülikooli- kui praktikakoolipoolsed mentorid peaksid olema teadlikud haridusvaldkonna üldistest nõuetest, s.t riiklikust õpetajate kutsestandardist ning Eesti elukestva õppe strateegiast 2020, mis on õpetajahariduse baasdokumendid. Need aspektid ning koostöö ülikooli ja praktikakooli vahel aitavad üle saada lõhest teooria ja praktika vahel, mida peetakse üheks põhiprobleemiks õpetajahariduse õppekavas (Villems et al., 2014).

Üheks mentorluse protsessi tähtsaks osaks on regulaarsed arutelud mentori ja teiste üliõpilastega. Mentorarutelude jooksul arutavad mentor ja üliõpilased õpetamise erinevaid aspekte, õpetaja identiteedi individuaalsust ja üldisemat perspektiivi, teoreetilisi teadmisi ning praktilist kogemust, eesmärgiga ühendada need kaks külge. Nende diskussioonide eesmärk on peegeldada kellegi tegevust õpetajana ja analüüsida tema teadmisi, oskusi ja suhtlemist tema personaalse arengu valguses (Villems et al., 2014).

Side mentorõpetajaga säilib õpingute vältel tänu mentoraruteludele kogu õpingute aja jooksul. Mentori ülesanne pole üliõpilasi hinnata – seda rolli täidavad juhendavad õpetajad ja ülikooli õppejõud. Mentor on toetaja ja teejuht, kes aitab üliõpilasel oma tegevust analüüsida

ja mõtestada. Ta on justkui ema või isa, kes saab jagada oma elukogemust üliõpilasega (Pärismaa, 2014).

Ülikoolipoolsed mentorid on eelnevates uuringutes nõustunud, et mentori rolli täitsid rohkem praktikakoolipoolsed mentorid, kuna nad olid pidevamas kontaktis üliõpilastega. Selleks, et tugevdada ülikoolipoolsete mentorite panust võrgustikus, peaksid nad olema pidevalt kaasatud üliõpilaste pedagoogilise praktika protsessi erinevatesse osadesse, näiteks aidates ette valmistada üliõpilase tegevusi praktikakoolis. Ülikoolipoolsete mentorite roll ja ülesanded peaksid olema arusaadavad, selgitatud ja kirjeldatud kogu õpilaste pedagoogilise praktikaperioodi vältel (Villems et al., 2014).

Senistes uurimustes on välja tulnud see, et võrreldes juhendavate õpetajatega arvatakse suurem vastutus pedagoogilise praktika toetamisel olevat mentoritel. Mentori roll ja ülesanded on laiemad ja mentorid peavad olema teadlikud kõigist õpetaja elukutse erinevatest aspektidest, samal ajal kui juhendav õpetaja tunneb rohkem vastutust selles, et näidata õpetamise meetodeid teatud ainetunnis. Seepärast peavad mentori ja juhendaja rollis olema kaks erinevat inimest. Uuringutest on välja tulnud ka see, et mentor ja juhendajad tunnevad, et nad peavad olema pidevas kontaktis, et jälgida üliõpilase arengut, selleks tuleb organiseerida vastastikune suhtlus ning viisid selle toimimiseks tuleks välja töötada juba varasemalt (Rebane et al., 2014).

Mentoriks olemisel on pedagoogiline kogemus ja isikuomadused väga tähtsad. Mentoritelt nõuti vähemalt kolmeaastast pedagoogilist kogemust, kuid mentorid ise said aru, et kogemust on vaja rohkem – ligi kümme aastat. Arvati, et kolmeaastane pedagoogiline kogemus jääb liialt napiks (Rebane et al., 2014).

Mentoreid häiris mõni kord see, et pilootprojekti üliõpilaste teoreetilised õpingud ei olnud paralleelsed praktiliste ülesannetega, kuna pilootprojekti üliõpilased läbisid teoreetilised õpingud varem kehtinud õppekava järgi ehk siis enne põhipraktika algust. Juhendajad olid aga häiritud sellest, et üliõpilastel olid põhipraktika ajal ka ainekursused ülikoolis, üliõpilased pidid õppima eksamiteks või osalema ülikoolis seminarides tihti paralleelselt põhipraktika perioodiga ning see jättis neile vähem aega, et valmistuda põhipraktikal antavateks ainetundideks (Rebane et al., 2014).

Kõik pilootprojekti osalenud mentorid märkisid, et mentoriks olemine oli väga positiivne kogemus. Kõigil mentoritel olid väga head suhted oma juhendatavatega, mida peeti äärmiselt tähtsaks, sellest sõltus vastastikune viljakas koostöö. Seetõttu on vajalik veenduda,

et kui suhe mentori ja juhendatava vahel on problemaatiline, siis tuleb kiiresti tegutseda ja leida mõlemale osapoolele soodne lahendus (Rebane et al., 2014).

Uutele õpetajatele on tähtis saada süstemaatilist mentori abi esimestel tööaastatel, et nad saaksid kinnistada oma pedagoogilist identiteeti. Regulaarsed koosolekud aitavad üle saada kriitilistest momentidest, millega uued õpetajad puutuvad iga päev koolis kokku (Rebane et al., 2014).

Juhendajad

Lisaks praktikakooli mentoritele on üliõpilastel alati ka juhendavad õpetajad, kes õpetavad didaktika-aineid ja juhendavad põhipraktikat ning kes erinevalt mentoritest keskenduvad tagasiside andmisele õpetamismeetodite kohta ja peavad üliõpilasi hindama (Rebane et al., 2014).

Juhendavad õpetajad on väitnud, et nad planeerisid õppimisprotsessid õpetajaks õppiva üliõpilasega, arutasid läbi tunde, eesmärgi, tegevusi, õpilastele tagasiside andmise viise, pidid tutvuma üliõpilaste tunnikonspektidega ning neid vajadusel ka korrigeerima (Rebane et al., 2014).

Juhendavad õpetajad pidid jälgima ja arutama üliõpilaste ainetunde ning andma neile nende tundide kohta tagasisidet. Kui põhipraktika toimus teises praktikakoolis, kui oli üliõpilase mentor, siis juhendav õpetaja pidi ise üliõpilasele tutvustama kooli dokumente ja väärtusi. Juhendav õpetaja õpetas üliõpilastele, kuidas planeerida aega ning koostada kontrolltöid.

Üldiselt leiti, et mentori ja juhendaja isikuomadused on üsna sarnased. Juhendavate õpetajate omadusteks peeti empaatiavõimet, avatust, ausust, otsekohesust, koostöövalmidust ning väga häid ainealaseid teadmisi (Rebane et al., 2014).

Juhendavate õpetajate areng oli mentorite omast erinev. Nad tõid välja, et kõik üliõpilased olid motiveeritud ja seetõttu sujus juhendamine hästi. Märgiti, et juhendamine annab võimaluse jagada oma teadmisi ja kogemusi üliõpilastega. Need juhendajad, kel polnud eelnevat kogemust juhendamisel, said kinnitust, et viisid, kuidas nad õpetavad või suhtlevad õpilastega klassis, on õiged. Toodi välja ka see, et üliõpilastelt saadi huvitavaid töölehti, mida juhendajad ka ise plaanivad tulevikus kasutada. Jõuti arvamusele, et juhendajal peaks olema vähemalt viieaastane õpetamiskogemus (Rebane et al., 2014).

Pilootprojektis pidi mõni praktikakooli õpetaja täitma nii mentori kui juhendava õpetaja rolli. Sellest tulenevalt jõuti järeldusele, et mentori ja juhendava õpetaja rollides

peaksid olema kindlasti erinevad inimesed, kuna ülesanded on erinevad ja neid on raske eristada, kui neid täidab üks ja sama inimene (Rebane et al., 2014).

Identiteet

Tulevasel õpetajal on väga oluline leida enda identiteet. Parim võimalus selleks on pikaajalise praktika läbimine koolikeskkonnas. Seda võimaldab uuenenud ning suurema mahuga praktika. Kindlasti vajab üliõpilane selles protsessis abi, siinkohal on toeks eelkõige mentorid.

Identiteeti aitavad kujundada regulaarsed mentorarutelud, mis on kutseõpingute oluliseks osaks. Mentoraruteludel osalevad kaasüliõpilased ja mentorõpetaja (Pedaste et al., 2013).

Mentorarutelude eesmärk on aidata üliõpilasel pideva eneserefleksiooni kaudu end õpetajana ja oma tegevust haridusorganisatsioonis mõtestada ning sellest lähtuvalt analüüsida enda teadmisi, oskusi ja hoiakuid ning kavandada enesearendust. Veel loovad mentorarutelud üliõpilastele võimaluse jagada oma mõtteid, tähelepanekuid, muresid ja rõõme kaasüliõpilastega. Arvestades eelpool mainitut saab tõdeda, et uuenenud praktikamoodulis on üliõpilastele tekitatud tugivõrgustik, mis igati toetab õpetajaks kujunemist (Pedaste et al., 2013).

Metoodika

Magistritöö uurimus on keskendunud uuenenud kaheaastase õpetajakoolituse praktika ühele perioodile – põhipraktikale (Tabel 1). Uuring viidi läbi üliõpilastega, kes osalesid uue praktika pilootprojektis.

Antud uurimuse puhul on tegemist kvalitatiivse uuringuga, kuna tulemused on saadud uuritavate isikute intervjuudest. Tulemusi pole esitatud arvuliselt, vaid kirjeldaval viisil. Kvalitatiivne uurimistöö ei põhine mõõtmistulemustel, nagu on tavaks näiteks loodusteadustes. Andmete kogumine on palju avatum. Eesmärk ei ole mitte niivõrd testida hüpoteese, kui võrd avastada uusi aspekte uuritavates olukordades ning välja arendada uusi teooriaid. Uurimistöö lõppeesmärk ongi teooria väljaarendamine. Uurimisviis pole standarditud, pigem disainitakse see võimalikult avatuna. Andmete analüüs on interpreteeriv (Flick, 2011, viidatud Õunapuu, 2014 j).

Andmete analüüsil on kasutatud kvalitatiivset lähenemist, milleks on induktiivne sisuanalüüs. Induktiivne sisuanalüüs on andmetest lähtuv analüüs, mille puhul välditakse

määratletud kategooriaid. Koodid, kategooriad ja nende nimed nagu ka täpsemad uurimisküsimused tuletatakse konkreetsetest andmetest (Kalmus, Masso, Linno, 2015).

Tabel 1. *Kogu kaheaastase õpetajakoolituse praktikategevused*

Esimene kohtumine praktikakooli mentoriga	Kaasnes esimene mentorarutelu
Esimene õpetajavarjupäev	Kaasnes mentorarutelu
Esimene klassivarjupäev	Kaasnes mentorarutelu
Organisatsiooniliikmena töötamise praktika	Kaasnes mentorarutelu
Teine õpetajavarjupäev	Kaasnes mentorarutelu
Teine klassivarjupäev	Kaasnes mentorarutelu
Valdkonnaõpetaja varjupäev	Kaasnes mentorarutelu
Klassijuhataja praktika	Kaasnesid mitmed mentorarutelud
Abiõpetajapraktika	Kaasnesid mitmed mentorarutelud
Tegevusuuring	Kaasnesid mitmed mentorarutelud
HEV õppija praktika	Kaasnes mentorarutelu ja arutelud inimestega, kes töötavad erivajadustega õpilastega
Põhipraktika	Kaasnesid pidevad mentorarutelud

Uuritavad

Uuritavateks olid üliõpilased, neid oli kokku seitse ning nad osalesid õpetajakoolituse uuenenud praktikamudeli kaheaastases pilootprojektis. Selles uuenenud praktikamoodulis pööratakse õpetajate ettevalmistamisel erilist tähelepanu praktika hajutatusele, teooria ja praktika sidususele, õpetamise harjutamisele ning õpetaja identiteedi kujunemisele (Pedaste et al., 2013).

Kõik uuritavad olid naissoost, vanuses 23–28 eluaastat ning õppisid põhikooli mitme aine õpetaja eriala magistriõppes. Viis üliõpilast läbisid põhipraktika uuenenud tugisüsteemiga innovatsioonikoolis, neist üks läbis põhipraktika lisaks innovatsioonikoolile ka mitte innovatsioonikoolide ega praktikakoolide hulka arvatud tavakoolis. Ülejäänud kaks üliõpilast läbisid põhipraktika tavakoolis. Neid üliõpilasi uuriti just seetõttu, kuna nemad oli esimesed, kes läbisid kogu kaheaastast praktikat vastavalt uuenenud korraldusele ja sisule. Uuritavaks perioodiks oli üliõpilaste põhipraktika 2013. a novembrist kuni 2014. a jaanuarikuu lõpuni. Siinkohal on oluline märkida, et uurija, kes on käesoleva magistritöö autor, läbis koos uuritavatega sama praktikat, kuid uurija ise pole valimisse arvestatud, seega on uuritavaid kokku seitse.

Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutati nii uuritava perioodi alguses kui lõpus poolstruktureeritud intervjuusid, mis salvestati diktofoniga, hiljem need transkribeeriti ja kodeeriti. Informatsiooni kogumiseks otsustati kasutada just intervjuusid, kuna intervjuu annab suurema vabaduse nii uurijale kui uuritavatele teemakohaseks vestluseks.

Intervjuu küsimusi (Lisa 2) oli kokku viis ning need saadeti enne intervjuude läbi viimist uuritavatele, et nad saaksid nendega tutvuda. Küsimused mõeldi välja ja koostati antud magistritöö autori ning teaduskonna ja pilootkooli ühise uurimismeeskonna koostöös.

Kodeerimise tulemuse reliaablust hinnati Cohen Kappa abil. See oli uuringuperioodi alguse intervjuudes 0,70 ja lõpus 0,63, mis näitab suhteliselt head hindajatevahelist kattuvust. Vastaval Fleissile (1981) peetakse usaldusväärseks Coheni Kappa väärtuseks väärtust vahemikus 0,4-0,75 ja suurepäraseks üle 0,75 olevat väärtust.

Protseduur

Iga üliõpilasega tehti kaks intervjuud – üks põhipraktika algusnädalal ja teine peale põhipraktika lõppemist. Esmalt lepiti uuritavatega kokku sobiv aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks, seejärel saadeti neile infokiri (Lisa 1), milles selgitati intervjuu eesmärki ning vajalikkust, lisatud olid ka mõned põhiküsimused, et iga uuritav saaks enne intervjuud konkreetsetele teemadele mõelda. Intervjuul küsitleti enamasti üht isikut, kuid mõnel juhul ka kaht isikut korraga, kuna raske oli leida igale uuritavale individuaalset intervjuu aega. Intervjuu alguses selgitas uurija uuritavatele veelkord üle intervjuu eesmärgi ja vajalikkuse, küsis ka luba intervjuu salvestamiseks diktofoniga ja kõik uuritavad andsid selleks nõusoleku.

Järgmisena esitas uurija uuritavatele ükshaaval küsimused (Lisa 2). Peale intervjuude läbiviimist koostas uurija transkriptsioonid, mida oli kokku kaksteist: viis praktika algusest ning seitse praktika lõpust. Siinkohal on oluline märkida, et praktika alguses intervjuueeriti mõnel juhul kaht uuritavat korraga, nagu ka eelpool mainitud, ning praktika lõpus kõiki uuritavaid individuaalselt, kuna peale praktika lõppemist oli individuaalsete intervjuude aegu lihtsam kokku leppida. Seejärel oli uuritavatel võimalus enda intervjuu transkriptsioon läbi lugeda ning vajadusel teha muudatusi, kui midagi oli valesti kirja pandud. Anti ka võimalus täpsustada intervjuu sisu, kui midagi oli ebatäpseks jäänud. Peale uuritavate nõusolekut transkriptsioonide sobivuse kohta viidi läbi kodeerimine, mida teostasid kaks isikut – käesoleva magistritöö autor ning magistritöö kaasjuhendaja, et tagada andmeanalüüsi valiidsus ja reliaablus. Kodeerimiseks kasutati temaatilist sisuanalüüsi (Ryan, Bernard, 2003). Esmalt luges töö autor transkribeeritud tekstid mitmel korral läbi ja märkis ära uuringu eesmärkidest

lähtuvalt sisult tähendust omavad fraasid. Teiseks töötas töö autor välja kodeerimisskeemi (Lisa 3, Lisa 4) ja kasutas seda leitud sisukate fraaside kahetasandilisel kodeerimisel – lähtudes sisust ja fraasist väljendunud hoiakust (positiivne või negatiivne). Seejärel kasutas väljatöötatud kodeerimisskeemi teine uurija, kes kodeeris töö autori poolt kodeeritud kuus transkriptsiooni – kolm uuritava perioodi algusest ja kolm uuritava perioodi lõpust. Ülejäänud transkriptsioonid kodeeris magistritöö autor.

Saadud tulemused ning nendest lähtuva analüüsi esitavad järgmised peatükid.

Tulemused

Uuringust selgunud tulemused on esitatud neljas alapeatükis, et neid esitada süsteemselt ning paremini arusaadavalt. Esimene alapeatükk esitab tulemused, mis on saadud intervjuude põhjal põhipraktika alguses ning teine alapeatükk tulemused, mis on saadud intervjuude põhjal põhipraktika lõpus. Kolmas ja neljas alapeatükk keskenduvad aspektidele, mis vajaksid arendamist, ning tulemused on saadud intervjuudest, mis on läbiviidud nii põhipraktika alguses kui ka lõpus.

Tulemuste juurde on lisatud ka illustreerivad ütlused uuritavatelt, lisaks, kas uuritav läbis põhipraktikat oma praktikakoolipoolse mentoriga samas või mujal koolis.

Praktika alguses – mis oli hästi seoses põhipraktikaga?

Esmalt uuriti uuringus osalenud üliõpilastelt, millisenä nad tajusid põhipraktikal oma toetusvõrgustikku, eelkõige mentori ja juhendajate tuge. Siinkohal peeti toetusvõrgustiku all silmas nii praktikakoolis olevat mentorit ja juhendajat kui ka ülikoolis olevat mentorit, kellega igapäevaselt kokku ei puutunud. Üldiselt peeti toetusvõrgustikku toimivaks ning toetavaks. Seda väitsid neli uuritavat. Veel selgus ka see, et üliõpilased võeti kooliperre justkui uued kolleegid mitte praktikandid, mida peeti ülimalt positiivseks.

„Mind võetakse kui kolleegi“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„Nad on üsna nagu toetavad ja mõistlikud inimesed, et selles suhtes ma tunnen, et mul on vedanud“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Lisaks tugivõrgustiku tajumisele uuriti ka seda, millised positiivsed ja negatiivsed aspektid võivad uuritavad välja tuua sõltuvalt sellest, kas läbitakse põhipraktikat koolis, kus

on oma praktikakooli mentor, või mõnes muus koolis, kus mentorit kohapeal ei ole. Pigem peeti positiivseks seda, kui praktikakooli mentor oli uuritavaga samas koolis, kuna see tekitas praktikandile teatava kindlustunde. Mentoriga samas koolis praktiseerimine võimaldas ka mugavamat suhtlemist omavahel ja rohkem tuge, mis oli kogu aeg olemas, seda väitsid kolm uuritavat.

„Positiivne võib-olla see, et kui mentor on lähedal, siis saad kogu aeg tema juurde minna ja midagi täpsustada, küsida või midagi, et ta aitab sul leida mingeid tunde või midagi sellist, et see on küll positiivne“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Järgmisena esitati küsimus praktikakooli mentorite kohta, et millisena tajuvad uuritavad oma praktikakooli mentorit ja tema tuge. Leiti, et see mentor on abivalmis, hea, toetav, jagab materjale, aitab tegevusi planeerida, motiveerib praktikanti. Lisati veel ka seda, et praktikakooli mentori ja tema poolt juhendatava praktikandi või praktikantide vahel on jõudnud tekkida usaldus. Seda pidasid väga positiivseks kõik seitse uuritavat.

„Tema oligi see, kes siis andiski, nagu valmistas ette, ütleme nii, nii emotsionaalselt kui vaimselt“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Nendepoolne abi ongi olnud kõige suurem, see, et see ongi selle praktika ainukene vist kõige positiivsem asi üldse, et kui neid mentoreid ka ei oleks, siis ma ei tea“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

„Kui ma näiteks alustasin siin Y koolis praktikat, siis mu mentor ütles ka, et olenemata sellest, millised on meie mentorarutelude ajad, et tema on minu jaoks alati olemas ja ma võin ükskõik, mis kell tema juurde minna rääkima“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Järgmine küsimus keskendus juhendajatele ja nende toele. Siinkohal on oluline märkida, et praktikakooli mentoriga oldi tuttav juba varem, juhendajatega tutvuti alles põhipraktika alguses. Sel ajal, kui esitati küsimus, milline on uuritavate hinnang juhendajatele ja nende toele, oldi juhendajatega tuttav vaid väga põgusalt. Sellele vaatamata leiti, et praktikakooli juhendajad on väga head, see tähendab praktikakooli poolt hästi valitud, toetavad, abivalmid, jagavad oma materjale praktikantidega ning motiveerivad praktikante. Seda väitsid kõik seitse uuritavat.

„Isegi ülikooli töödega, mis meil on vaja teha, on toetanud“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Teises koolis, kus ei ole minu mentor, on ainult juhendaja, siis see juhendaja on minu meelest ka mulle nagu mentori eest“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

„Analüüsi käigus nad lõpuks võtavad üksipulgi sellise hästi väikese ja tegelikult tähtsusetu asja, mida suures plaanis tunnis ei märka ja siis nad hakkavad seda nagu jälle arendama minu juures“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Väga oluline, mille üks uuritav esile tõi, oli see, et juhendajad võimaldavad praktikantidele teatavat iseseisvust, on paindlikud ning suunavad praktikante.

„Nad on huvitatud sellest, kuidas mina ise saaks nagu võimalikult palju kasu sellest praktikast“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Järgmine küsimus keskendus praktikakooli mentorite ja juhendajate omavahelisele koostööle. Uuritavatelt küsiti, kuidas nad tajuvad praktikakooli mentori ja juhendajate vahelist koostööd ja –mõju. Viis uuritavat väitsid, et koostöö toimis ning pigem just kolme osapoolle vahel – praktikakooli mentor, juhendaja ja üliõpilane. Mainiti ka võrdset suhtumist ning turvatunnet, mis tekkis just tänu koostööle.

„Keegi ei vaata ikkagi mulle ülevalt alla“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Koostöö on väga super“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„Tundub, et ikkagi koos üritatakse nagu meie nimel tegutseda, mõelda meie heaks“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

Viimane intervjuu küsimus keskendus sellele, kui kindlalt on uuritavad tundnud end seoses põhipraktikaga ja mis võiksid olla selle tunde põhjused. Kõik seitse uuritavat tundsid kindlustunnet põhipraktika alguses, kuna eelnevad kogemused ja emotsioonid olid olnud positiivsed just nende praktikaperioodide ajal, mis läbiti enne põhipraktikat.

„Uskumatult nagu positiivne kõik“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Eraldi toodi veel välja, et kindlustunnet lisasid teadmised kooli ja õpetajaameti kohta, positiivne tagasiside, aine- ja pedagoogikaalased teadmised.

„See, kuidas mind tutvustatakse õpilastele, et minu puhul ei ole kordagi vist öeldud õpilastele, et vaadake seal nurgas istub mingi praktikant, et kogu aeg, et see on õpetaja X, tema õpetab neid aineid ja tänu sellele on ilmselt õpilastel ka kuidagi suurem austus ja suhtumine kohe algusest peale“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„Kuna ma tunnen, et saan sellega hakkama ja minus on kõik olemas, mis ühes õpetajas võiks olla, siis tahes-tahtmata tekib endal ka see tunne, et ma olen siin teiste õpetajate seas, mitte et ma olen mingi noor ja loll praktikant“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„Tagasiside on väga positiivne ja kui õpetaja ütleb, et tunnis täpselt ongi nii, nagu olema peab ja kuna ma olen peaaegu neli kuud juba töötanud õpetajana, siis kindlustunne on päris hea“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

Lisaks küsiti uuritavatelt ka seda, kui kindlalt nad tunneksid end õpingute lõpetamise järel uude kooli tööleminekul. Põhipraktika alguses ei täheldanud kuus uuritavat hirmu uue keskkonna ja õpetajaameti ees. Kindlust õpetajaameti suhtes põhjendati kogemustepagasiga, mis oli tekkinud eelnevatel praktikaperioodidel. Üks uuritav pidas kasuteguriks ja kindlustunde suurendajaks seda, et kas juba töötatakse õpetajana või ollakse varasemalt töötanud õpetajana.

„Ma ei arva, et ma nüüd hakkama ei saaks“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Ma arvan, et võiks vabalt minna“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Praktika lõpus – mis oli hästi seoses põhipraktikaga?

Peale põhipraktikat viidi praktikantidega läbi kordusintervjuu samade küsimustega. Selleks ajaks, kui kordusintervjuu toimus, oli põhipraktika lõppemisest möödunud paar nädalat. Esmalt küsiti, millisena tajusid praktikandid oma toetusvõrgustikku ehk praktikakooli mentori, ülikooli mentori ja juhendajate tuge kogu põhipraktika vältel. Selleks ajaks olid praktikandid kokku puutunud kõigi oma juhendajatega, ning ka ülikoolipoolsete mentoritega. Toetusvõrgustikku peeti endiselt tugevaks ning öeldi, et toetus oli olemas kõigilt osapooltelt. Seda väitsid kõik seitse uuritavat.

„Ma leian, et mul olid need nagu üldiselt ikka kogu aeg olemas ja kui ma tahtsin midagi küsida või mul oli mingi mure, siis ma sain nagu kohe ikkagi pöörduda, et selles suhtes olid kõik küll avatud“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Paluti välja tuua ka positiivsed ja negatiivsed aspektid sõltuvalt sellest, kas läbiti põhipraktikat oma praktikakooli mentoriga samas või mujal koolis. Need viis uuritavat, kes olid oma praktikakooli mentoriga samas koolis, pidasid mentori kohalolu väga tähtsaks ja positiivseks. Mainimisväärt on ka see, et need kaks uuritavat, kes polnud praktikakooli mentoriga samas koolis, arvasid samuti, et mentori kohalolu oleks olnud vajalik ja positiivne.

„Kui tekkis mingi küsimus või midagi, et siis pigem sa lähed oma mentori juurde kui kellegi teise juurde“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Järgmine küsimus keskendus praktikakooli ja ülikooli mentoritele, et millisena tajuti oma mentoreid ja nende tuge põhipraktikal. Nüüd, kui põhipraktika oli lõppenud, hinnati praktikakooli mentorit veelgi rohkem ning rõhutati, et väga oluline on see, et mentor oleks abivalmis, hea, toetav, jagaks oma materjale ja kogemusi, aitaks tegevusi planeerida ning motiveeriks praktikanti. Neid omadusi hindasid kõik seitse uuritavat ja leidsid, et just nende praktikakooli mentoritel olid need omadused olemas.

„ Väga kõrgelt hindan, ta oli ikkagi ju olemas ja ta ei öelnud neid sõnu nagu niisama, et tule iga aeg, et kui mul tõesti oli vaja, ma läksin ja siis meie mentorarutelu oli neli tundi pikk“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Ta tõsiselt aitas, nagu üksipulgi rääkisime igasugused a-d ja o-d põhimõtteliselt läbi, et tema puhul nagu ei olnud ka seda, et vaata, mis kell on, lase nüüd jalga enam vähem, rääkisime läbi ja sellest oli abi ka väga palju“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Selle küsimuse juures rõhutati ka ülikoolipoolsete mentorite tähtsust. Ülikooli mentorid ei osalenud praktikategevustes küll igapäevaselt, kuid mainiti ära, et nad olid praktikandi jaoks olemas, kui praktikandid nende poole pöördusid. Seda väitsid kolm uuritavat.

„Tema oli selles mõttes nagu selle kontrolöri vormis“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).
„Kui hakkas põhipraktika ja ma pöördusin ühe murega õppejõu poole, siis ta andis mulle väga hea tagasiside ja nõu“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

Järgmisena uuriti juhendajate kohta, et millisena tajuti kogu põhipraktika vältel juhendajaid ja nende tuge. Kuna nii mõnigi praktikant puutus juhendajatega rohkem kokku

kui oma praktikakooli mentoriga, siis juhendajad olid väga tähtsal kohal. Tähtsaks hindasid juhendajaid kõik seitse uuritavat. Kiideti juhendajate abivalmidust, toetust, materjalide jagamist ning praktikantide motiveerimist. Suurem osa juhendajaid olid praktikantidele suureks eeskujuks.

„Selles mõttes juba motiveeris, et tahaks ise olla samasugune“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Nad andsid hästi huvitavalt seda tagasisidet, et nad tõid välja positiivse ja siis tõid välja mõned asjad, mis ma võiks ära kaotada, näiteks mingid parasiitsõnad jaaniiedasi ja samas nad andsid mulle ka kogu aeg selliseid arenguülesandeid, et järgmises tunnis proovi kas teistmoodi, et midagi teha kuidagi teisiti, see oli minu arust super“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Tänuväärseks peeti juhendajate puhul seda, et oldi paindlikud, suunati praktikanti ning võimaldati praktikandile ka iseseisvat tegutsemist. Seda väitsid neli uuritavat.

„See ei tähenda, et kui mina oma ideid pakkusin, et need oleks nagu ära nullitud, et need võeti täiesti vastu ja kiideti takka“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Lubasid mul katsetada ja leida iseennast, et milline on minu stiil“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Uuriti veel, millisena tajusid uuritavad praktikakooli ja ülikooli mentorite ning juhendajate vahelist koostööd ja –mõju. Selgus, et praktikandid eriti ei pööranud tähelepanu sellele, kas mõlemad mentorid ja juhendajad ka omavahel suhtlesid ja koostööd tegid. Küll aga toimus koostöö kolme osapoole vahel – praktikakooli mentor, juhendajad ja üliõpilane. Seda väitsid kolm uuritavat.

„Tunnen, et ma olin nagu omade grupis“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

Viimase küsimusega üritati selgust saada, kui kindlalt on praktikandid tundnud end seoses põhipraktikaga nüüd, kui praktika oli läbi saanud. Kuus uuritavat väitsid, et kindlustunne oli kasvanud. Välja toodi ka see, et kuna põhipraktika kestis üsna pikalt, siis kõik praktikaga seotud inimesed ja praktika keskkond olid saanud oluliseks ning oli lausa kahju, et praktika sai läbi.

„Hullult kahju oli, väga kahju, nii raske oli ennast sealt keskkonnast välja saada, peale praktika lõppu sai ikka veel mitu päeva peale seda käidud, niimoodi vaikselt siis, kuni sai ennast siis sealt lahti rebitud“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Igasugused pedagoogilised ja psühholoogilised võtted, et see ei ole probleem“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Lõpetuseks uuriti veel seda, kuidas uuritavad tunneksid end nüüd, kui kõik praktikategevused on läbi saanud, uude kooli tööleminekul. Viis uuritavat olid saanud põhipraktika jooksul juurde enesekindlust, et alustada tööd võõras keskkonnas.

„Nüüd küll ei ole seda hirmu, et peaksin kooli minema või et pigem nagu just ootan seda, et võiks juba näha mingeid kuulutusi, kuhu saaks kandideerida“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Kui kordusintervjuu oli läbi, siis anti uuritavatele võimalus rääkida ka millestki sellisest, mida intervjuu küsimused ei puudutanud. Kui praktika alguses ei osanud uuritavad midagi muud peale juba antud informatsiooni välja tuua, siis praktika lõpus mainiti ära kaks olulist aspekti: üliõpilaste puhul, kes jäid oma praktikakooli mentoriga samasse kooli põhipraktikale, muutus nende mentor ka nende üheks juhendajaks ning tunniandmise filmimine. Positiivseks pidasid praktikakooli mentori muutumist ka juhendajaks neli uuritavat viiest, just viiel üliõpilasel muutus mentor ka juhendajaks. Neist kolm kinnitasid, et said asjakohast abi ja toetust, olenemata sellest, et üks isik täitis nii mentori kui juhendaja rolli.

„Ei pidanud uuesti kontakti looma hakkama“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Mõnes mõttes on võib-olla lihtsam, kui nad on ühes isikus, sest siis sa nagu puutud temaga rohkem kokku ja ta teab kõike, mis nagu toimub“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Tunniandmise filmimist, kui praktikant oli õpetaja rollis ning oma tegevuse hilisemat analüüsimist pidas positiivseks üks uuritav.

„Ma saan aru, et ta võib olla kasulik“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

Praktika alguses – mis on arenguvõimalused?

Nagu ka eelpool mainitud, keskendus esimene intervjuu küsimus sellele, kuidas uuritavad tajuvad põhipraktikal oma toetusvõrgustikku – praktikakooli ja ülikooli mentori ning juhendajate tuge. Siinkohal on silmas peetud rohkem praktikakoolipoolseid mentoreid, kuna nagu ka eelpool on välja toodud, siis põhipraktika alguses ülikoolipoolsete mentoritega kokkupuuted veel puudusid.

Kuna sel ajal ei toodud toetusvõrgustikku tajumise kohta välja mingeid arenguvõimalusi, siis edasi keskendus esimene küsimus sellele, millised positiivsed ja negatiivsed aspektid võivad uuritavad välja tuua sõltuvalt sellest, kas nad läbivad põhipraktikat oma praktikakooli mentoriga samas või mujal koolis, kus nende praktikakooli mentorit ei ole. Üks seitsmest uuritavast ei pidanud väga positiivseks praktikakooli mentoriga samas koolis põhipraktika läbimist, kuna see tekitas liialt mugava enesetunde.

„Ma tunnen nagu liialt mugavalt võib-olla ennast“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

Kaks uuritavat väitsid jällegi, et kui praktikakooli mentor on mujal koolis kui praktikant ise, siis kannatab nende omavaheline suhtlus, kuna ei puututa kokku piisavalt tihti.

„Mentor, tema on nagu täiesti tagaplaanile jäänud“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Veel lisasid need samad kaks uuritavat, et kui praktikakooli mentor on teises koolis, siis see mentor ei tea, mis igapäevaselt toimub seal koolis, kus on praktikant.

„Kui ma räägin talle, kuidas ma tundi läbi viin, miks minu tunnikonspektid jooksvalt muutuvad, siis ta ei saa sellest päris hästi aru, sest ta ei ole esiteks nende klassidega kokku puutunud, teiseks, ta ei tea, milline ajalugu siin on“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Järgmisena uuriti, milline on uuritavate hinnang oma praktikakooli ja ülikooli mentoritele ning nende toele. Arenguvõimalustena toodi välja, et raske on praktikakooli mentoriga õpilaste üle arutleda, kui polegi ühiseid õpilasi, tegu on ju erinevate koolide ja kooliperega. Selle tõid esile need uuritavad, kes läbisid põhipraktika praktikakooli mentorist eemal ehk mujal koolis. Arenguvõimalusena toodi välja ka see, et mentorarutelude korraldus võiks olla teistsugune. Mainiti, et väga raske on leida praktikakooli mentoriga kokku

saamiseks aega, kui see mentor ja praktikant on erinevates koolides, kus on ka erinev tunniplaan. Seda väitsid kaks uuritavat.

„Millest on siis rääkida, kui ei ole ühiseid õpilasi“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Raske mentorarutelu aega leida, peaaegu võimatu“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Lisaks toodi välja ka see, et kui ühe praktikakooli mentori juhendada on mitu üliõpilast, osa neist praktikakooli mentoriga samas ja osa mujal koolis, siis mentorarutelud läksid väga keeruliseks. Iga üliõpilane soovis rääkida oma kogemustest ja probleemidest, kuid ühist teemat justkui ei leitud, kuna jutt käis erinevatest koolikeskkondadest. Sellele pöörasid tähelepanu neli uuritavat.

„Miks ma pean nagu teise tudengiga minema? Miks mentoraruteludel peame olema koos, kui tegelikult mind häirib see, et meil on mentorarutelud koos, sest et mina istun seal niisama, aega mul niikuinii on vähe ja ma kuulan, kuidas nad arutavad teise kooli asju või teise inimese tunde, räägivad kuidas tund läks, no mind ei huvita, kuidas tema tund läks“

Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Selline käimine ei sobi, pigem ühe inimese mentorarutelud“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Mind ka ei huvita, ma ei viitsi seda kuulata, sest ma tahan ka rääkida oma asjadest seal ära, sest varem olid meil ühised asjad, millest rääkida, nüüd on erinevad ja see on suhteliselt tüütu, ma leian“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Lisaks tõi üks uuritav välja, et praktikakooli mentoriga on esinenud mõningaid kommunikatsiooniprobleeme ning see mentor on piiranud praktikandi iseseisvat tegutsemist.

„Tema selline meetod, et kuidas ta teeb seda või rakendab, see on nagu natukene liiga hull, et ta ongi nagu, hästi kiiresti räägib ja tema on kogu aeg hästi mures ja noh pabistab kogu aeg mitte millegi pärast, kuigi tegelikult ei ole vaja mitte millegi pärast pabistada, et mul on selline tunne, et nagu mina pean vahepeal talle toeks olema ja ütleva, et kõik läheb nii nagu peab minema“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Põgusalt mainiti ka ülikooli mentoreid. Miinusena toodi välja see, et põhipraktika alguseks polnud ülikooli mentorid osalenud eelnevates praktikategevustes, ning puudus koostöö ja toetus. Seda väitsid kolm uuritavat.

„Ühe meili olen vahetanud“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Kui mentorõppejõud ei ole veel kordagi jõudnud ühelegi mentorarutelule, siis mina pean seda väga negatiivseks“ Üliõpilane F (samas ja mujal koolis kui mentor).

Järgmine küsimus keskendus sellele, kuidas uuritavad hindavad oma juhendajaid ja nende tuge. Juhendajate kohta tõid neli uuritavat mõningase miinusena välja kommunikatsiooniprobleemid ja toetuse puudumise. Veel mainiti ka seda, et juhendajaid oli liiga palju.

„Ühe õpetajaga on natuke nagu selline, no ta ei taha minuga nagu otse suhelda, pigem suhtleb selle õppealajuhataja kaudu, annab talle info edasi ja see info ei jõua minuni, ta teeb seda teisiti ja siis uurib, kas ma olen selle info kätte saanud, kui ta mind näeb maja peal“

Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Mul on neli juhendajat praktikal, et see on nagu suhteliselt keeruline, et neid nii palju on“

Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Järgmine küsimusega uuriti, milline on üliõpilaste hinnang praktikakooli ja ülikooli mentorite ning juhendajate vahelisele koostööle ja –mõjule. Kuus uuritavat seitsmest väitsid, et nemad ei tea, et oleks mentorite ja juhendajate vahel mingi koostöö olnud. Seda põhjendati sellega, et selline koostöö pole jutuks tulnud. Kuna uuritavatel puudus teave sellist laadi koostöö kohta, siis eeldati, et sellist koostööd ei ole.

„Ma ei ole sellest juttu teinud ja kui ülikoolipoolne mentor mängu võtta, siis temaga ma pole kordagi kohtunud“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Kaks uuritavat mainisid ka seda, et kuna mentorite ja juhendajate vahel koostöö puudub, siis see võib tekitada ka teatavat ebakindlust. Uuritavad ei tundnud, et neid motiveeritaks piisavalt mentorite ja juhendajate poolt.

„Ikkagi olen ainult mina see, kes mind ennast utsitab midagi tegema“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Viimane küsimus keskendus selle, kui kindlalt on uuritavad tundnud end seoses ees oleva põhipraktikaga. Viis uuritavat seitsmest väitsid, et tundusid end ebakindlalt ning esines ka teatavat hirmu, lisaks kindlustunde, mida on mainitud eelpool.

„Ma olen õppinud seda, et pedagoog ei maga ja ta teeb tööd, ei söö, ei maga, valmistab tunde ette ja siis on koolis“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Ta on nagu äärmiselt tark igas osas, metoodikas üldse ka, aga teisest küljest ma tunnen, et see paneb mõnes mõttes mulle pinge peale, et ma tunnen, et oodatakse minult hästi palju või ma kardan, et oodatakse hästi palju ja siis ma kardan, et äkki ma ei ole piisavalt hea“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Viis uuritavat seitsmest tõid siinkohal välja olulise miinusena selle, et põhipraktika toimub ülikooliõpingutega samal ajal. Väideti, et väga raske on samal ajal läbida põhipraktikat, käia loengutes, seminarides, praktikumides ning sooritada eksameid, mis on peagi tulemas.

„See on ikka kurnav, kui sa pead kooli vahel, ülikooli vahelt jooksmas, pluss veel hakkama tunde ette valmistama, et see on kindlasti üks suur miinus“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Kindlustunde puudust põhjendasid kaks uuritavat ka sellega, et vähe on kogemust koolis õpetamisel ja töötamisel, samuti on vähene professionaalne ettevalmistus, selle all mõeldi, et on vähe põhipraktikaks ettevalmistavaid seminare ja praktikume.

„Võiks olla rohkem praktikume, kus võikski tegeleda selliste asjadega, et läbi mängida ja kas siis vaadata seda videot“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

Lisaks küsiti uuritavatelt, kuidas nad tunneksid end õpingute lõpetamise järel uude kooli tööleminekul, arvestades seda, et põhipraktika alles algas. Neli uuritavat tunnistasid, et tunnevad teatavat ebakindlust, kuna senine kogemus on napp ning vajatakse veel põhipraktikalt saadavat kindlustunnet.

„Ma arvan, et ei tunne kindlalt ja ma arvan, et ka kogenud õpetaja ei saa ennast nüüd päris niimoodi kindlalt tunda, sest uus kool on ikkagi uus keskkond ja ma arvan, et siin ei ole põhjus nii väga, kes on algaja ja kes mitte“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Sa harjud ära sellises X linna tippkoolis, kus kõik ongi väga hea, aga mujal see ei ole nii ja siis ma arvan, see kukkumine võib olla valus.“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Peale põhiküsimustele vastamist anti uuritavatele võimalus rääkida ka millestki sellisest, mida intervjuerija ei küsinud, kuid mis tundus märkimisväärt murekohana. Kaks uuritavat tõid välja aspekti, et kogu praktika aja ehk kahe aasta jooksul, oli hajutatust praktikategevustes vähe. Mainiti, et põhipraktika on korraldatud liialt intensiivsena.

„See, nagu alguses öeldi, et hajutatud, me saime kõik nagu arusaadavalt valesti aru, siis tegelikult võiks olla juba see vaatlemine esimese poolaasta jooksul ja samuti tunniosade andmine ja see olekski kõik hajutatult, mitte et sa peadki neid tunde nii palju andma korraga, et minu meelest oleks see päris hea lahendus“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

Veel toodi välja see, et põhipraktikale eelnenud ja põhipraktika alguses olevat tundide vaatlemist on liialt palju. Kõige selle vaatlemise asemel oleksid soovinud uuritavad hakata varem tunde andma, kuna muretsesid et põhipraktika osutub väga intensiivseks. Seda väitsid neli uuritavat.

„Võib-olla võtta seda vaatluspraktikat natukene vähemaks, sest juba eelmistel aastatel me käisime vaatluspraktikal, aga nüüd oleme jälle käinud, et pigem võib-olla selle vaatluse asemel anda neid tunniosasid rohkem“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

„Eelmine aasta me lihtsalt passisime ringi ja vahtisime, mis tegelikult ei tähendanud mitte midagi“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Praktika lõpus – mis on arenguvõimalused?

Kui põhipraktika lõppemisest oli möödas paar nädalat, siis viidi läbi kordusintervjuu samade küsimustega. Esimesena uuriti, kuidas uuritavad tajusid kogu põhipraktika vältel toetusvõrgustikku, kuhu kuulusid kõik osapooled – praktikakooli ja ülikooli mentor, juhendajad praktikakoolist ning praktikakoolide ja ülikoolipoolsed tugisikud ehk kogu

praktika meeskond. Arenguvõimalusena märkisid kuus uuritavat seitsmest, et arendada võiks suhtlust üliõpilaste ja ülikoolipoolse korraldusmeeskonna vahel. Väideti, et suhtlemist ja kokkusaamist oli liialt vähe.

„Minu meelest võiks ka tihemini kokku saada, mitte et me saame aastas üks või kaks korda kokku ja siis vaatame, kuidas on läinud“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

„Ma arvan, et see ei ole nagu hea, kui näiteks üliõpilane mõtleb, et issand ma ei julge sinna X inimese juurde minna, hakkab jälle sõimama, noh või pahandama või midagi sellist, et noh, et see nagu ei ole okei“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Murekohana toodi välja ka ülikoolipoolsete isikute suhtumist üliõpilastesse. Arvati, et suhtumine oleks võinud olla sõbralikum ning üliõpilaste arvamustega oleks pidanud rohkem arvestama. Probleemiks peeti ka kirjalike tööde, siinkohal praktikapäeviku, esitamist ülikoolile. Väideti, et praktikapäeviku esitamistähtaega muudeti ning see määrati ootamatult kiiresti. Seda väitsid kuus uuritavat seitsmest.

„Küsitakse arvamust, aga siis sõidetakse sellest arvamusest jälle üle“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Siis veel need ähvardused, et kui ei lõpeta või ei esita, siis sellesse semestrisse punktid ei tule, et see oli tõsiselt häbematu“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

„Nagu meilt alguses küsiti, et kas olete nõus või ei ole nõus, teeme ikka noh, et seda minu arust küll ei olnud, et oleks millegagi arvestatud, mida mina tahan“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Esimesele küsimusele lisaks küsiti veel ka seda, millised positiivsed ja negatiivsed aspektid võivad uuritavad välja tuua sõltuvalt sellest, kas läbiti põhipraktikat koolis, kus oli nende praktikakooli mentor, või mujal koolis. Selle küsimuse juures mingeid arenguvõimalusi ei pakutud.

Järgmine küsimus keskendus praktikakooli ja ülikooli mentoritele ning nende toele. Siinkohal toodi miinusena välja olukord, kui praktikakooli mentor muutus ka üheks juhendajatest, selle tõid esile kolm neist uuritavatest, kes läbisid põhipraktikat praktikakooli mentoriga samas koolis. Need uuritavad, kes läbisid põhipraktikat mujal koolis kui nende praktikakooli mentor, sellist probleemi ei täheldanud.

„Muutus olukord siis, kui temast sai ka minu nii öelda üks juhendajatest, et siis tegelikult kadus minu jaoks tegelikult natuke see mentori pool ära“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

„Ma ei tea, kas see on positiivne või negatiivne, aga minu arvates jäi ta nagu ikkagi, ma ei osanud küll nagu eraldada, milline osa on juhendaja ja milline mentor, ta oli lihtsalt nagu üks inimene minu jaoks, kes oli mul seal kõrval“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Probleemina tõid kaks uuritavat, kes ei läbinud praktikakooli mentoriga samas koolis põhipraktikat, välja selle, et see mentor ei saanud täpselt aru nende olukorrast ning mentoraruteludel oli üsna raske anda adekvaatset ülevaadet oma põhipraktikategevustest.

„Ma käisin mentoraruteludel, need oli suhteliselt naljakad, sest tal oli teise tudengiga, kes siis oli X koolis praktikal, alati rohkem rääkida ja ta nagu ei hoomanud seda minu olukorda“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„See, mis mina tegin, see, mis minul juhtus koolis või mis minul oli aktuaalne parasjagu, sellest minu mentoril ei olnud aimu“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Kui põhipraktika alguses tõi üks uuritav välja mõningased kommunikatsiooniprobleemid ja iseseisva tegutsemise piiramise praktikakooli mentori puhul, siis nüüd väitsid seda kolm uuritavat seitsmest.

„Ma lõpuks ei näinud enam mõtetki midagi mõelda, mille jaoks, kui sa kogu aeg ümber kõik muudad, ma ei näe nagu mõtet. Ma näen mitu tundi vaeva, valmistan midagi ette ja siis väga tore, aga võiks teha nii ja naa ja naa“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Kõik seitse uuritavat väitsid, et ülikoolipoolsed mentorid osalesid praktikategevustes vähe, koostöö ja toetus olid minimaalsed.

„Ülikoolipoolne mentor käis minul vaatamas täpselt ühte tundi ainult ja tundmata klassi ja selle klassi eripära, avaldas väga julgelt oma arvamust, mis ma kõik valesti tegin, millega nii juhendaja kui mina ei nõustunud“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Edasi uuriti, milline oli uuritavate hinnang kogu põhipraktika vältel juhendajatele ja nende toele. Juhendajate puhul tõid kolm uuritavat välja mõningad kommunikatsiooniprobleemid, ebakõlad ning vähese toetuse.

„Ega ma temalt peale alguse esimesi kogemusi ei tahtnud midagi väga küsida ka, parem küsin nende käest, kes juba nii või naa mind aitavad“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).
„Vahepeal oligi, et oi, ma ei teagi, kus sul see konspekt on, ma vist olen ära kaotanud selle“
Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Järgmine küsimus keskendus sellele, kuidas uuritavad tajusid praktikakooli ja ülikooli mentori ning juhendajate vahelist koostööd ja –mõju. Kuus uuritavat seitsmest väitis, et koostöö mentorite ja juhendajate vahel, ilma üliõpilase osaluseta, oli minimaalne või puudus täielikult.

„Üks siis ainejuhendajatest oli minu mentorile kirja saatnud, et ta niisama meiliteel sooviks suhelda sellest, kuidas mul siis praktikal läheb ja kuidas ma olen arenenud ja minu mentor päris mitmele kirjale ei vastanud mitte midagi, et see nagu jälle näitas minu jaoks, et teda nagu eriti ei huvitanudki vist, teda huvitas ainult siis, kui ma käisin mentorarutelul“
Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

Lisaks täpsustasid neli uuritavat, et puudus ka teatav turvatunne, kuna mentorid ja juhendajad ei teinud omavahel koostööd. Samas, üks uuritav arvas, et juhul, kui koostöö olekski toimunud, siis oleks üliõpilasel olnud raskem erinevate arvamustega arvestada.

„Mentoril oli, sellel juhendajal oli, nagu kiire aeg, siis ta ise hästi sulgus nagu endasse“
Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).
„Ma arvan, et siis ma oleks päris hulluks läinud, et kui nad kõik nagu hakkavad korraga rääkima“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Veel sooviti teada saada, kui kindlalt on uuritavad tundnud end seoses põhipraktikaga ja mis võiksid olla tunnete põhjused ning millised emotsioonid neid valdasid. Neli uuritavat seitsmest väitsid, et kindlustunde puudumist põhjustas vähene ettevalmistus ning nende endi liialt suured ootused varasematele teadmistele.

„Pedagoogilises alas selline mõõn“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Ainealased teadmised on natuke kehvakased“ Üliõpilane C (mujal koolis kui mentor).

„Praktika oli ikka jah, hull“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

„Värskelt praktika lõpus olid küll suhteliselt negatiivsed, sest viimane nädal oli minu jaoks suhteliselt ebameeldiv, esiteks oli nii palju teha ja teiseks oli see, et lõpuks nagu kuidagi oli tunda ühe juhendaja kuidagi negatiivset suhtumist ja läbi lilledel mingit halvasti ütlemist, et mul jäid lõpuks nagu päris halvad muljed“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Kaks uuritavat tõid välja ka klassijuhatamise, kuna neil jäi põhipraktikal puudu just klassijuhatajana praktiseerimisest. Toonitati, et ei olnud võimalik näha, milline on tõeline klassijuhataja-töö ning mis ülesandeid selles rollis tuleb täita.

„Mis tekitab ebakindlust, on klassijuhatamine, et kuna seda poolt me tegelikult absoluutselt ei näinud“ Üliõpilane D (mentoriga samas koolis).

Kindlustunnet vähendas veel see, et põhipraktika ajal tuli tegeleda ka oma õpingutega ülikoolis – käia loengutes, seminarides, praktikumides ning sooritada eksamid, kuna põhipraktika ajale sattus ka eksamite sooritamise aeg. Sellele pöörasid tähelepanu viis uuritavat seitsmest. Lisaks mainiti, et põhipraktika võiks ajaliselt kauem kesta, kuna siis jääks piisavalt aega ka ülikoolis käia.

„See periood võiks olla pikem, nii et üliõpilane ei peaks pidevalt mõtlema, kas ma saan loengusse minna või ma ei saa“ Üliõpilane F (mentoriga samas ja mujal koolis).

Üks uuritav mainis ka seda, et kui põhipraktika sai läbi, siis mingit konkreetset lõpetamist praktikakooli poolt ei olnud.

„Sellist nagu kokkuvõtmist ei olnudki seal koolis“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Viimane intervjuuküsimus keskendus sellele, kui kindlalt uuritavad tunneksid end uude kooli tööleminekul, nüüd, kui põhipraktika on läbi saanud. Kolm uuritavat seitsmest väitsid, et tunnevad tulevase ameti suhtes teatavat ebakindlust. Kaks uuritavat lisasid, et mõneti on ebakindlust põhjustanud ka praktikakoolipoolsete isikute vähene motiveerimine seoses tulevase ametiga.

„See võib päris hirmutav olla“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Praegu ma mõtlen, et pigem vist mitte, nad nagu ei õelnud küll keegi, et oh sa super õpetajaks sobid ja väga hästi kõik, ja kiideti ikka, aga ma ei leia, et seda võiks isegi motiveerimiseks nimetada“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

„Ikka on ju igasuguseid jutte, et kui lähed uude kooli, siis saad kõige raskema klassi, mis neil on ja eks see ikka hirmutab ju, ei taha ju ka kohe nagu hakata seal mingite hullude käitumisprobleemidega maadlema, kui sa pole ise veel kooli sisse elanudki“ Üliõpilane G (mentoriga samas koolis).

Peale kokkulepitud intervjuuküsimustele vastamist anti uuritavatele võimalus rääkida ka sellest, mida intervjuueerija ei küsinud ning mis vajaks arendamist. Esile kerkisid järgnevad teemad – praktikapäevik, praktika juhend ja tunniandmise filmimine.

Kaks uuritavat seitsmest tõid välja, et praktikapäeviku esitamistähtaeg määrati varasemaks, kui algselt kokku lepitud.

„Peale praktikapäeviku ära viimist oli nagu tunne selles mõttes nigel, et kuidas meid ikkagi nõõriti lõpus. Pidime ju alguses esitama veebruari vaheaja lõpuks selle praktikapäeviku ja siis ühtäkki, ma ei tea, kaks nädalat või nädal enne praktika lõppu öeldakse, et praktika lõpuks. Ma oleks arvatavasti paremat tööd teinud selle praktikapäevikuga, aga kui oli ju vaja kiiresti kiiresti ühtäkki kõik kribama hakata, et see oli küll häbematu minu meelest“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Kaks uuritavat pöörasid tähelepanu ka sellele, et nende arvates oli praktikajuhend mõneti puudulik – informatsioon oli mitmeti mõistetav.

„Juhendiga võiks ka ikka vaeva näha, juhend oli ikka täiesti, ma ei tea, nagu, ma ei tea, kümnest erinevast kohast kopeeritud ja kokku pandud või ma ei tea, ja need kirjavead ja kõik see arusaamatus, et seda võiks nagu paremaks teha“ Üliõpilane B (mujal koolis kui mentor).

Kolm uuritavat seitsmest rõhutasid, et praktikandi poolt antud tunni filmimise ülesanne tekitas palju segadust. Põhipraktika alguses ei räägitud sellest ülesandest põhjalikult ning suhtlemine ülikoolipoolsete isikutega seoses filmimisega oli pingeline. Mõned praktikandid ei olnud alguses ülesande sooritamiseга nõus, kuid hiljem jõuti siiski vajalike

kokkulepeteni. Üliõpilasi jäi aga väga häirima selle ülesande tutvustamine ja kogu suhtlemine sel teemal.

„See, kuidas seda läbi viidi ja kõik need vestlused, see on minu meelest alla igasugust arvestust“ Üliõpilane A (mentoriga samas koolis).

„Kui ikkagi on mingi asi, sulle ei meeldi, siis ei ole nagu vahet, kes seda pakub või kes seda läbi viib“ Üliõpilane E (mentoriga samas koolis).

Arutelu

See peatükk keskendub uuringust saadud tulemuste analüüsile ja lahtimõtestamisele. Põhipraktika alguses ja peale põhipraktika lõppemist uuriti üliõpilastelt, kuidas nad tajusid kogu põhipraktika vältel oma toetusvõrgustikku. Põhipraktika alguses mõisteti toetusvõrgustiku all eelkõige praktikakooli mentorit ja juhendajaid, kuna ülejäänud osalistega kokkupuuted veel puudusid või olid väga põgusad. Kogutud andmetele tuginedes võib öelda, et praktika alguseks peeti toetusvõrgustikku toimivaks ning toetavaks, mingeid puudusi ei täheldatud ning arenguvõimalusi välja ei pakutud. Seega võib järeldada, et põhipraktika alguses toimis toetusvõrgustik suurepäraselt ning tekitas üliõpilastes kindlustunde ja valmisoleku algavaks põhipraktikaks. Kui toetusvõrgustiku kohta uuriti peale põhipraktika lõppemist, siis kõik uuritavad väitsid, et toetusvõrgustik oli tugev ning täitis oma eesmärgi, kuna toetus oli olemas kõigilt osapooltelt, eelkõige praktikakooliga seotud isikutelt. Samas pakuti arenguvõimalusena välja, et arendada võiks suhtlust üliõpilaste ja ülikoolipoolse meeskonna vahel, kuna just ülikoolipoolse praktikameeskonnaga suhtlemine jäi tagaplaanile. Samuti arvati, et kokkusaamisi ülikoolipoolse meeskonnaga oli liialt vähe. Sellest võib järeldada seda, et toetusvõrgustik küll toimis põhipraktika alguses ja lõpus igati, kuid rohkem oli suhtlust praktikakoolipoolsete isikute ja üliõpilaste vahel. Selgus, et üliõpilased oleksid soovinud rohkem suhelda ülikoolipoolsete isikutega, et saada kindlustunnet seoses põhipraktikaga, kuna põhipraktika alguses ja kestel tekkis korduvalt mitmeid küsimusi, millega oli vajalik pöörduda just ülikooli poole. Seda oleks olnud lihtsam teha, kui üliõpilaste ja ülikoolipoolsete isikute vahelisi kokkusaamisi oleks olnud rohkem. Lisaks toodi murekohana välja, et ülikoolipoolne suhtumine üliõpilastesse oleks võinud olla sõbralikum ning üliõpilaste arvamustega oleks võinud rohkem arvestada. Siinkohal võib väita, et kasuks oleks tulnud tihemini kohtuda ülikoolipoolsete isikutega, siis oleksid üliõpilased saanud oma

probleemidest aegsasti rääkida ning oma soove avaldada. Võimalik, et siis oleks ka suhtumine olnud sõbralikum mõlemalt osapoolelt.

Kui üliõpilastel paluti välja tuua positiivsed ja negatiivsed aspektid sõltuvalt sellest, kas nad läbivad põhipraktikat oma praktikakooli mentoriga samas või mujal koolis, siis pigem peeti positiivseks selle mentoriga samas koolis põhipraktika läbimist. Seda põhjendati sellega, et kui praktikakooli mentoriga samas koolis olla, siis tekitas see teatava kindlustunde üliõpilases. Põhipraktika alguses on selline kindlustunne väga oluline. Samuti väideti, et praktikakooli mentoriga samas koolis olles oli mugavam omavahel suhelda. Sellest võib järeldada, et üliõpilased, kes jäid oma praktikakooli mentoriga samasse kooli põhipraktikale, olid kindlamad ning said kogu põhipraktika vältel rohkem tuge sellelt mentorilt. Need üliõpilased, kes pidid minema põhipraktika ajaks teise kooli, kus nende praktikakooli mentorit ei olnud, tundsid end ebakindlamalt, kuna uues koolis polnud tuttavaid inimesi. Kindlasti saab järeldada ka seda, et need üliõpilased, kes olid praktikakooli mentoriga samas koolis, said nendega tihedamini suhelda ning ka suhted olid regulaarsemad. Üliõpilased, kes aga läksid mujale kooli, pidid hakkama saama võõras keskkonnas ning tuttavat isikut, kes pakuks tuge, neil kõrval ei olnud. Neil oli praktikakooli mentoriga suhtlemine ka raskendatud, kuna igapäevaselt kokku ei puutunud ning mentoriga sai suhelda e-posti teel või mentoraruteludel.

Peale põhipraktika lõppu pidasid praktikakooli mentoriga samas koolis olnud üliõpilased selle mentori kohalolu endiselt äärmiselt oluliseks. Sama oluliseks pidasid mentoriga samas koolis olemist ka need, kes läbisid praktika mujal koolis. Sellest võib järeldada, et põhipraktikal on äärmiselt vajalik praktikakooli mentori kohalolu ja tugi, see mõte tekkis magistrirühma autoril, kuid vajaks edasist uurimist. Need üliõpilased, kes jäid praktikakooli mentoriga samasse kooli, said toetust ja tuge piisavalt, kuid need, kes läbisid praktikat teises koolis, tundsid mentori toest puudust. Siinkohal on oluliseks järelduseks see, et üliõpilased ei olnud võrdses olukorras: neil, kes läksid põhipraktika ajaks teise kooli, kui oli nende praktikakooli mentor, oli kindlasti raskem leida tuge ja toetust, vähemalt põhipraktika alguses.

Järgmisena keskenduti ainult mentoritele ja nende poolt pakutavale toele. Kõik uuritavad väitsid, et eelkõige praktikakooli mentorid on abivalmid, head, toetavad ning jagavad oma materjale. Sellest võib järeldada, et praktikakooli mentoritega oldi äärmiselt rahul. Need mentorid pakkusid üliõpilasele just sellist toetust nagu oodati, isegi rohkem veel. Võib väita, et mentorid teadsid väga hästi, mis ülesanded neil on ning täitsid neid, kuna pilootprojektis korraldati mitmeid ühiseid koolitusi ja seminare. Peale põhipraktika lõppu väärtustati praktikakooli mentoreid veelgi rohkem, sellest võib järeldada, et mentorid on

äärmiselt tähtsad ja vajalikud isikud praktiseeriva üliõpilase jaoks, ainult juhendajatest ei piisaks. Noor praktikant vajab tuge, nõuandeid ja julgustust ning seda saab kõige efektiivsemalt pakkuda just praktikakoolipoolne mentor. Küll aga toodi arenguvõimalusena välja see, et kui ühe praktikakooli mentori juhendada on mitu praktikanti, osa neist mentoriga samas koolis ja osa mujal, siis on omavaheline suhtlemine üsna keeruline. Sellest võib järeldada, et ühel mentoril on raske olla toeks mitmele praktikandile, eriti veel sel juhul, kui mõni praktikantidest on erinevas keskkonnas. Iga üliõpilane tahab oma rõõme ja muresid mentoriga arutada, kuid kui mentor peab end jagama mitme üliõpilase vahel, siis on mõisteta, et kõigile ei jagu võrdselt tähelepanu. Mainiti ka seda, et mentorarutelud läksid keeruliseks, kui arutelul viibis ka üliõpilane, kes läbis praktikat mujal koolis. Mentoril oli raske arutleda mõlema üliõpilasega korraga. Sellest võib järeldada, et üliõpilased oleksid soovinud, et ühel mentoril oleks üks juhendatav või et mentorarutelud oleksid toimunud ühe üliõpilase ja mentori vahel. Kuigi algselt oli plaanis, et kui üliõpilasi on ühel mentorarutelul rohkem, siis saavad nad ka teineteiselt õppida. Tundub, et selline variant üliõpilaste puhul ei töötanud. Samuti on oluline märkida, et üliõpilane, kes läbis põhipraktika mujal koolis, siis teda ei mõistnud mentor nii hästi kui seda üliõpilast, kes oli mentori juures. Teise kooli õpilased, õpetajad ja üldine atmosfäär polnud praktikakooli mentorile teada ning see raskendas reflekteerimist. Praktika lõpus toodi miinusena välja see, kui praktikakooli mentor muutus ka juhendajaks ehk üks isik täitis kaht rolli. Selle probleemi tõid esile need uuritavad, kes läbisid põhipraktikat praktikakooli mentoriga samas koolis, pidevalt mentori juures olles. Nad ei saanud enam aru, kas praktikakooli mentor täidab nüüd mentori või juhendaja rolli. Sellest võib järeldada seda, et üks isik ei saa korraga täita ideaalselt kaht rolli. Mentor ja juhendaja võiksid olla siiski erinevad isikud, kuna mentori ja juhendajate ülesanded ning suhtlemine üliõpilastega on väga erinevad. Need uuritavad, kes läbisid põhipraktikat mujal koolis, sellist probleemi ei täheldanud, kuna nende mentor täitiski vaid mentori rolli.

Peale mentorite pidasid uuritavad oluliseks ka juhendajaid, kuna nemad osalesid praktikategevustes igapäevaselt ning pakkusid üliõpilastele toetust, abi, nõuandeid ning motiveerisid neid. Juba põhipraktika alguses toodi välja see, et juhendajad võimaldavad praktikantidele teatavat iseseisvat tegutsemist, seda peeti väga positiivseks. Sellest võib järeldada, et üliõpilane tunneb, et teda usaldatakse, kui ta saab ka ise otsuseid vastu võtta ja ta tunneb, et juhendaja tegutseb selle nimel, et üliõpilane saaks põhipraktikalt võimalikult palju kogemusi. Põhipraktika lõpus selgus, et nii mõnigi üliõpilane, kes ei olnud praktikakooli mentoriga samas koolis, hakkas mõnd oma juhendajat pidama mentori asendajaks. Põhjuseks toodi see, et juhendajaga puututi rohkem kokku ning suhtlemine oli avatud ning toetav.

Siinkohal võib väita, et kuna mentor on siiski üliõpilase jaoks äärmiselt oluline, siis mujal koolis olevad üliõpilased tundsid, et vajavad enda kõrvale kedagi mentorisugust ning leidsid selle isiku mõne juhendaja näol. Positiivsena võib seda näha sellest aspektist, et mõni juhendaja osutust nii võimekaks, et suutis mõnes mõttes olla ka mentori eest, kuid siiski pole õige, kui mõlemat rolli täidab üks isik. Negatiivsena võib olukord paista aga seetõttu, et mõne üliõpilase jaoks tema praktikakooli mentori tähtsus vähenes, kuna nad leidsid juhendaja näol asendaja. Neli uuritavat väitsid põhipraktika lõpus, et terve põhipraktika jooksul võimaldasid juhendajad iseseisvat tegutsemist, seda peeti väga positiivseks, kuna üliõpilasel oli võimalik leida oma õpetamisstiil. Siinkohal võib väita, et noore praktikandi jaoks on oluline rakendada oma mõtteid ja ideid, mitte ainult teha nii nagu ette öeldakse. Kui tulevane õpetaja saab põhipraktikal praktiseerida nii, et välja kujuneb tema omapära ja stiil, siis see on vaid positiivne.

Kolm uuritavat tõid esile ka ülikoolipoolsed mentorid. Nad küll ei osalenud praktikategevustes palju, kuid positiivseks peeti seda, et nad olid praktikantide jaoks olemas. Olulise aspektina toodi välja see, et kui praktikant pöördus mõne küsimusega e-posti teel ülikoolipoolse mentori poole, siis sai väga asjaliku vastuse ning nõuandeid. Seega võib väita, et ülikoolipoolsed mentorid olid üliõpilase jaoks olemas ja toetasid neid, kuid kontakti pidi otsima üliõpilane ise.

Põhipraktika lõpus olid arvamused natukene muutunud. Juhendajaid hinnati endiselt kõrgelt ja peeti äärmiselt olulisteks isikuteks seoses põhipraktikaga, kuid mõni praktikant tõi probleemina välja selle, et mõne juhendajaga tekkisid põhipraktika jooksul kommunikatsiooniprobleemid ning üliõpilane ei saanud ka toetust, mida ta ootas. Siit võib järeldada seda, et kõikidel üliõpilastel ei sujunud koostöö kõigi oma juhendajatega suurepäraselt. Mõnes mõttes on see mõistetav, kuna kõik isikud ei saavutagi omavahel sobivad koostööd. Samas võib väita, et sel juhul ei saanud üliõpilane ka sellist juhendamist, nagu ta oleks oodanud ja vajanud. Probleemina toodi välja ka see, et juhendajaid on liiga palju. Probleemiks pidasid seda need uuritavad, kellel oli juhendajaid rohkem kui kolm. Põhjuseks toodi, et raske on nii paljude erinevate inimestega koostööd teha ning leida aega iga juhendajaga piisavaks suhtlemiseks. Siinkohal võib väita, et noorele praktikandile käib üle jõu, kui teda juhendavaid ja suunavaid isikuid on liialt palju.

Veel selgus põhipraktika lõpus, et kolmel uuritaval olid mõne oma juhendajaga tõsised kommunikatsiooniprobleemid, ebakõlad ning nad ei saanud toetust, mida ootasid. Sellest võib järeldada, et oli ka juhendajaid, keda nii kõrgelt ei hinnatud. Mõni uuritav mainis, et kui tekkisid mõne juhendajaga juba esimesed möödarääkimised, siis edaspidi pöörduti pigem

selle juhendaja poole, kellega oli läbisaamine parem. Sellest tulenevalt võib väita, et kuna läbisaamine kõikide juhendajatega põhipraktika jooksul ei olnud hea, siis see tekitas üliõpilases teatud ebakindlust ja stressi, kuna rohkem sooviti suhelda nende juhendajatega, kellega läbisaamine oli hea.

Põhipraktika alguses toodi miinusena välja see, et ülikool mentorid polnud osalenud praktikategevustes, siinkohal peeti silmas juba varasemalt toiminud vaatluspraktikat ja mentorarutelusid. Võib järeldada, et üliõpilased oleksid soovinud, et ülikoolipoolsed mentorid oleksid olnud aktiivsemad ning osalenud juba varem kokkusaamistel või aruteludel, et oleks mingigi suhtlemine olnud.

Põhipraktika lõpus väitsid kõik uuritavad, et ülikoolipoolsete mentorite osalus oli minimaalne, kuna nad osalesid praktikategevustes äärmiselt vähe ning ka koostöö ja toetus olid minimaalsed. Seda peeti väga negatiivseks. Sellest võib järeldada, et üliõpilased ootasid ja vajasid rohkem tuge ülikoolipoolsetelt mentoritelt. Nad ootasid, et need mentorid osalevad praktikategevustes rohkem ja suhtlevad ka praktikakooli mentorite ja juhendajatega. Tänu vähese koostööle ja suhtlemisele, ei tähtsustatud ülikoolipoolseid mentoreid nii nagu praktikakoolipoolseid mentoreid ja juhendajaid. Üks uuritav väitis isegi, et kuna ta ei saanud ülikoolipoolsetelt mentorilt mingit tuge ja toetust, siis ta ei osanud sellest ka puudust tunda. Siinkohal saab ainult seda järeldada, et antud uuritavad ei saanudki teada, millist tuge ja toetust ülikoolipoolsed mentorid neile oleksid pidanud pakkuma ja millist kasu nad oleksid pidanud sellest saama.

Järgmisena oli uurimise all, kuidas tajuvad üliõpilased praktikakooli ja ülikooli mentori ning juhendajate vahelist koostööd ja –mõju. Põhipraktika alguses väitsid viis uuritavat seitsmest, et koostöö toimis, kuid märkisid sealjuures, et koostööd tegid praktikakooli mentor, juhendajad ja üliõpilane. Ülikoolipoolne mentor põhipraktika alguses koostöös ei osalenud. Kuna üliõpilased mainisid, et selline osapoolte vaheline koostöö tekitab turvatunnet, siis võib väita, et koostöö põhipraktikaga seotud isikute vahel on oluline ning üliõpilasele kasulik. Kui sellist koostööd poleks olnud, siis oleks märkimisväärselt vähenenud üliõpilaste kindlustunne seoses ees ootava põhipraktikaga. Samas väideti põhipraktika alguses kohe, et üliõpilased ei tea, kas mentorid ja juhendajad ka omavahel koostööd teevad. Kuna see jutuks ei tulnud, siis eeldati, et seda laadi koostööd ei ole. Sellest võib järeldada, et koostöö mentorite ja juhendajate vahel puudus, mis on omamoodi puudujääk, kuna sel juhul puudusid ka arutelud üliõpilase arengu üle. See sai kinnitust ka peale põhipraktika lõppemist, kuus uuritavat seitsmest väitsid, et koostöö mentorite ja juhendajate vahel oli minimaalne või puudus täielikult. Siinkohal on kindlasti arenguvõimalus, kuna neli uuritavat väitsid, et selline

koostöö puudumine tekitab neis ebakindlust. Selles võib järeltada, et mentorid ja kõik juhendajad võiksid olla omavahel pidevas suhtluses ning pidada aru üliõpilase tegemiste ja arengu üle ning anda üliõpilasele tagasisidet. Sel juhul tunneks üliõpilane suuremat toetust ning enesekindlust samuti suureneks. Järeldada võib ka seda, et praktikakoolipoolsed isikud ja ülikoolipoolsed isikud, kes olid põhipraktikaga seotud, ei teinud piisavalt palju koostööd, mis on kindlasti miinus ning selline koostöö vajaks arendamist nii praktikakoolide kui ülikooli poolt. Siinkohal võiks lahenduseks olla ühised kokkusaamised või pidev suhtlemine e-posti teel.

Lisaks uuriti ka üldise kindlustunde kohta, et kui kindlalt on üliõpilased end seoses põhipraktikaga tundnud. Kõik uuritavad tundsid end põhipraktika alguses kindlalt ning põhjendasid seda sellega, et kogemused põhipraktikale eelnenud praktikategevustest olid positiivsed. Siinkohal võib väita, et üliõpilase jaoks on oluline kogu kahe aasta jooksul läbitav praktika. Erinevad läbitud osad lisavad enesekindlust ning annavad aimu ka ees ootavaks põhipraktikaks. Samas viis uuritavat väitsid põhipraktika alguses lisaks kindlustundele, et siiski tunnevad mõningast ebakindlust ja hirmu, kuna nad polnud päris kindlad, mida põhipraktika endast kujutab. Mõningane hirm on ka põhjendatav, kuna ees ootas mitu kuud tööst õpetajatööd. Siinkohal võib tõdeda, et eelnev vaatluspraktika tuli kindlasti kasuks ja vähendas ebakindlustunnet, kuid vaid vaatlemine ei taga siiski täielikku valmisolekut põhipraktikaks.

Põhipraktika lõpus väitsid kuus uuritavat seitsmest, et tänu põhipraktikale kindlustunne kasvas, kuna põhipraktikaperiood oli piisavalt pikk ja intensiivne. Mainiti ka, et koolipere muutus üliõpilase jaoks väga oluliseks. Siinkohal võib järeltada, et põhipraktika tõesti annab aimu õpetaja igapäevast tööst ning valmistab tulevasi õpetajaid selleks ette. Kindlasti on oluline ka põhipraktika mitme kuuline kestus, see aitab üliõpilasel oma rolli sisse elada ning tunda end kui õpetaja, samas kui üliõpilane vajab abi, siis seda ta ka sai. Põhipraktika lõpus tõid neli uuritavat arenguvõimalusena välja selle, et ebakindlust põhjustas vähene ettevalmist. Nagu ka eelpool mainitud, siis arvati, et vaatluspraktika küll lisab veidi kindlustunnet, kuid ei valmista päriselt ette põhipraktikaks. Siinkohal toodi veel välja ka see, et mentoritel ja juhendajatel olid üliõpilaste teadmiste liialt suured ootused. Nii mõnigi üliõpilane tundis, et ainealased, pedagoogikaalased ja üldised koolielu puudutavad teadmised vajaksid lisa. Siit võib järeltada, et enne põhipraktikat peaksid üliõpilased vajalikuks põhilised ainealased ja pedagoogikaalased teadmised üle korrata. Põhjus võib peituda selles, et kuna suurem osa ainealaseid teadmisi omandati bakalaureuseastmes, siis on mõned teadmised jõudnud ununeda ja neid tuli meelde tuletada, mis on aga õpetajatöös loomulik.

Probleemina toodi välja veel see, et põhipraktika ajal toimusid ka ülikoolis õpingud. Väideti, et väga raske on end põhipraktika ja ülikooli vahel jagada. Tuli välja, et vahel ei jõudnud üliõpilased põhipraktika tõttu loengutesse või pidid valima, kas minna praktikale või ülikooli. See on kindlasti murekoht, mis pakub arenguvõimalusi. Siinkohal on oluline märkida, et pilootprojekt toimus nii, et ei olnud võimalik paindlikult muuta muude õpingute plaani ja seetõttu olidki üliõpilased keerulisemas situatsioonis. Siit võib järeldada, et kui põhipraktika ajal ei toimuks tegevusi ülikoolis, saaksid üliõpilased rohkem põhipraktikale pühenduda ning praktikaülesandeid põhjalikumalt täita.

Intervjuu viimase küsimusega sooviti teada, kui kindlalt tunneksid uuritavad end peale õpingute lõpetamist uude kooli tööleminekul. Praktika alguses väitis kuus uuritavat seitsmest, et nad ei tunneks hirmu uue keskkonna ega õpetajaameti ees. Samas neli uuritavat tunnistasid lisaks enesekindlusele ka mõningat ebakindlust, kuna arvasid, et senine kogemus on napp ning vajatakse veel põhipraktikalt saadavat kindlustunnet. Sellest võib järeldada, et üliõpilased tundsid üsna suurt kindlustunnet, kuna nad veel ehk ei teadnud, mida õpetajaamet endast kujutab. Ebakindlus tekkis ehk sellest, et mõned üliõpilased pidasid eelnevaid praktikakogemusi liialt väheseks.

Peale põhipraktika lõppemist väitsid viis uuritavat, et põhipraktika suurendas nende kindlustunnet ning nad oleksid täiesti valmis selleks, et alustada tööd võõras keskkonnas. Siin võib järeldada, et põhipraktika andis väga hea ettevalmistuse õpetajaametiks. Kolm uuritavat neist viiest väitsid siiski, et tunnevad tulevase ameti suhtes ka mõningast ebakindlust. Kaks uuritavat lisasid, et ebakindluse on põhjustanud praktikakoolipoolsete isikute vähene motiveerimine. Sellest võib järeldada, et põhipraktika alguses tundsid uuritavad end kindlamalt seoses õpetajaametiga uues koolis kui põhipraktika lõpus. Võib väita, et põhipraktika näitas väga hästi, mida õpetajaamet tähendab. Mõned uuritavad said sellest kindlust juurde, kuid mõnedel kasvas ebakindlus. Samas oluline on märkida, et kõik uuritavad väitsid nii põhipraktika alguses kui peale põhipraktika lõppemist, et soovivad saada õpetajaks. Läbitud katsumused polnud nende ametialast soovi muutunud, mis on äärmiselt positiivne.

Peale intervjuuküsimusi anti üliõpilastele võimalus rääkida lisaks veel sellest, mida nad ise oluliseks pidasid seoses põhipraktikaga. Põhipraktika alguses toodi välja see, et põhipraktika on korraldatud liialt intensiivsena. Üliõpilased tundsid juba põhipraktika alguses muret selle üle, kas nad jõuavad ka ülikoolis käia ning eksameid sooritada. Põhipraktika lõpus toodi murekohana välja see, et praktikapäeviku esitamistähtaega muudeti. Tähtaeg seati varasemaks ning üliõpilased pidid kiirustama ning tundsid liialt suur survet ülikoolist. Sellest võib järeldada, et üliõpilaste soovidega tõesti vahel ei arvestatud ning suhtlemine sel teemal

oli vähene, nagu ka eelpool mainitud seoses muude läbirääkimistega. Väga suure probleemina toodi välja filmimise ülesanne, see seisnes üliõpilase poolt antava ainetunni filmimises ning selle analüüsimises. Kõik uuritavad väitsid, et põhipraktika alguses ega ka varem ei räägitud neile taolisest ülesandest. Kui aga jõudis kätte selle ülesande läbiviimine, läksid suhted ülikoolipoolsete isikutega pingeliseks, kuna üliõpilased polnud rahul sellega, kuidas seda ülesannet tutvustati ning kästi see läbi teha. Siinkohal tekkisid probleemid ka usaldusega, üliõpilased ei soovinud, et neid filmitaks, kuna kartsid, et nende filmitud tundi võivad näha kõrvalised isikud. Sellest võib järeldada seda, et filmimise ülesannet ei tutvustatud piisavalt ning üliõpilastes ei tekitatud ka piisavat kindlustunnet selle ülesande läbimisel. Kuna suhted isikutega, kes soovisid seda ülesannet läbi viia, ei olnud enam soojad, siis võib väita, et vähene suhtlemine ülikoolipoolsete isikute poolt tekitas valestimõistmist ning usaldamatust. Oluline on aga märkida, et filmimisülesannet pidasid üliõpilased lõpuks siis kasulikuks ja heaks, küsimus oli pigem kommunikatsiooniprobleemides.

Soovitused õpetajakoolituse korraldusmeeskonnale edaspidiseks

- Praktikakooli ja ülikooli praktikameeskonnad võiksid teineteisega tihedamini suhelda, et ei tekiks infosulgu.
- Üliõpilased ja ülikoolipoolne praktikameeskond võiksid teineteisega tihedamini suhelda e-posti teel või kohtudes, et jagada informatsiooni, arutleda arengute ja võimalike probleemide üle.
- Tehes muudatusi praktikakorralduses võiks rohkem arvestada üliõpilastega arvamuse ja tagasisidega.
- Mentor ja juhendaja võiksid kindlasti olla erinevad isikud. Pole kasulik mentoritele ega üliõpilastele, kui praktikakooli mentor peab hakkama ka juhendaja ülesandeid täitma. Üks inimene ei suuda ideaalselt täita kaht erinevat rolli.
- Uuringust selgus, et otstarbekamad oleksid mentori ja ühe üliõpilase vahelised mentorarutelud. Kui mentor saab arutelul keskenduda vaid ühele üliõpilasele, siis on see kasulik mõlemale osapoolle.
- Ülikoolipoolsed mentorid peaksid osalema rohkem praktikategevustes kogu kaheaastase praktikaperioodi vältel, sellest saaksid kasu kõik osapooled.
- Väga oluline on, et nii praktikakooli kui ülikooli mentor ja juhendajad teeksid pidevat koostööd. See oleks oluline üliõpilase arengule ning tekitaks ka teatava kindlustunde.

Kokkuvõte

Magistritöö täitis oma eesmärgi ja välja sai selgitatud, milline peaks olema üliõpilase toimiv toetusvõrgustik praktikal ning milline on üliõpilaste hinnang uuendustele õpetajakoolituse praktika vallas.

Selgus, et toimivaks toetusvõrgustikuks peetakse nii ülikooli praktikameeskonna, ülikoolipoolsete mentorite, praktikakooli meeskonna, praktikakoolipoolsete mentorite ja juhendajate tuge. Pilootprojektis osalenud üliõpilased kinnitasid, et tugi oli olemas kõigilt osapooltelt ning toetusvõrgustik toimis igati.

Samuti leidsid vastuse uurimisküsimused. Üliõpilased hindasid mentor-õpetajate ja juhendajate tuge kogu praktika vältel suurepäraseks ning äärmiselt vajalikuks. Vajaka jäi mentor-õppejõudude tugi ja osalus praktikategevustes.

Toetusvõrgustikku tajusid toimivana nii praktikakooli mentoriga samas koolis praktikat läbivad üliõpilased kui mujal koolis praktikat läbivad üliõpilased. Selgus, et mentor-õpetaja kohalolu peeti oluliseks, seda rõhutasid nii mentor-õpetajaga samas koolis praktikat läbinud üliõpilased, kui mujal koolis praktikat läbinud üliõpilased. Need üliõpilased, kes ei olnud oma mentor-õpetajaga samas koolis, tundsid puudust mentori kohalolust. Mõni neist leidis mentor-õpetajale asendaja mõne praktikakooli juhendava õpetaja näol.

Toetusvõrgustiku plussiks peeti seda, et üliõpilasetel oli olemas tugi, mida vajati kaheaastasel praktikaperioodil. Ühe arenguvõimalusena toodi välja see, et üliõpilased ja praktikameeskond võiksid tihedamini kohtuda, et arutada tekkivaid küsimusi ning praktika korraldust. Teise peamise arenguvõimalusena toodi välja, et ülikooli ja praktikakooli meeskonnad võiksid teineteisega rohkem suhelda, et ei tekiks infosulgu.

Uuring on kvalitatiivne ning tulemused saadi uuritavaid intervjuuerides. Intervjuud transkribeeriti ja kodeeriti. Tagamaks uuringu usaldusväärsust, kodeeris intervjuusid kaks inimest.

Antud magistritöö keskendus uuenenud õpetajakoolituse pilootprojekti põhipraktikaperioodile. Kindlasti oleks hiljem vaja teha veel taolisi uuringuid, et saada aimu, millised on olnud edasised arengud õpetajakoolituse praktikas.

Abstract

The current master paper achieved its goal. It was found out how a student-supporting network should work during the practical session and which is the students' opinion of innovations in the field of teacher-training practice.

It was stressed that a good supporting network works when a university's practice team, their mentors, a team of practice school, their mentors and supervisors work all together supporting each other.

The students participated in this pilot project confirmed that everybody's support was there and the supporting network was effective.

Raised research questions got the answers. Students assessed as excellent and extremely necessary mentor-teachers' and supervisors' support during all practice period. In some cases mentor-lecturers' support and participation were insufficient.

Supporting network was sensed as functional by students practising at the same school with practice school mentors and by students practising in other schools. It turned out that mentor-teacher's presence was considered important. The importance was stressed by practising students at the same school with mentor- teachers as well as by practising students in other schools. Those students who were not at the same school with their mentor-teachers missed the presence of them. Some of the students got support from another local teacher at the practice school.

The advantage of supporting network was that the students had support what was necessary during the two-year period of practice. One development opportunity was mentioned that the students and the whole practice team could meet more often to discuss upcoming questions and the arrangement of the practice. The second main development opportunity was mentioned that the university and the practice school's teams could communicate more to avoid the lack of information.

The research is qualitative and the results were collected by interviewing the participants. The interviews were transcribed and coded. The coding was done by two people to guarantee the reliability of research.

The master paper focused on innovative teacher-training pilot project during the basic practice period. It would be necessary to do more research in the future to get the idea of the furthest development in teacher-training practice.

Tänuõnad

Magistriöö valmimisele aitasid kaasa väga paljud isikud erinevatest asutustest. Soovin väga tänada uuenenud õpetajakoolituse pilootprojekti üliõpilasi, kelle abita seda magistritööd poleks. Aitasite palju kaasa nii selle magistritöö valmimisele kui ka õpetajakoolituse arendamisele Eestis.

Suur tänu Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusteaduste instituudi uurimismeeskonna liikmetele – Margus Pedaste, Küllike Pedaste, Hedi-Liis Toome, Karin Lukk, Rein Murakas, Pille Villems, Annika Rebane. Teie tagasiside ja nõuanded olid väga professionaalsed ning asjakohased.

Suur tänu ka Tõrva Gümnaasiumi inglise keele õpetajatele – Evelyn Kadak, Maris Jaama, Kersti Sults. Tänan ka Tõrva Gümnaasiumi psühholoogi Maarja Seemenit.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

27.05.2015

Kasutatud kirjandus

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teachers Education*, 27, lk 320–331. Külastatud aadressil

http://www.researchgate.net/publication/241096974_Exploring_a_two-dimensional_model_of_mentor_teacher_roles_in_mentoring_dialogues .

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions, 2nd Edition*. New York: John Wiley.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys> .

Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä., Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, 11, lk 45-55.

Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *The European Procedia Social and Behavioral Sciences*. lk 314-322.

Pedaste, K. (2013). *Innovatsioonikooli kontseptsiooni rakendamise mõju koolide hinnangul*. Publitseerimata uurimistöö. Tartu Ülikool.

Pedaste, M., VILLEMS, P., Allas, R., Pungas-Kohv, P., Toome, H.-L. (2013). Tartu Ülikool õpetaja identiteedi kujunemise toetajana. M.Sutrop (Koost), *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus* (lk 297–308). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Praktikamoodul (s.a.). Külastatud aadressil

<http://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/praktikamoodul> .

Pärismaa, S. (2014). Tulevased õpetajad on meistrite juures õpipoisteks. *Õpetajate Leht*.
Külastatud aadressil <http://opleht.ee/14472-tulevased-opetajad-on-meistrite-juures-opipoisteks/>.

Rebane, A., Toome, H.-L., Pedaste, M., Lukk, K. (2014). The Differences of Being A School Mentor or Supervising Teacher During The Teacher Students' Pedagogical Practice According to The Mentor And Supervising Teachers. *EAPRIL Conference Proceedings 2014, 1 – March 2015*, lk 29–42. Külastatud aadressil https://eaprilconference.files.wordpress.com/2014/07/eapril-2014-proceedings_issn-aanvraag_def1.pdf.

Ryan, G. W., Bernard, H. R. (2003). Techiques to Identify Themes. *Field Methods*, 15, 85–109.

Tartu Ülikooli õpetajahariduse arengukava 2012–2015. (2011). Külastatud aadressil http://www.ut.ee/sites/default/files/liveliink_files/kehtib_alates_17_12_11_tartu_ulikooli_opetajahariduse_arengukava_20122015.pdf.

Villems, P., Toome, H.-L., Pedaste, M. (2014). The Role of University Mentors in Teacher Students' Pedagogical Practice. L. Gómez Chova, A. López Martinez, I. Candel Torres (Toim), *ICERI2014 Proceedings* (lk 2307–2314). Seville: IADIS Press.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Üliõpilastele esitatud intervjuu infokiri

Hea praktikant!

Olen Kristi Kadak ja õpin Tartu Ülikoolis põhikooli mitme aine õpetaja erialal. Oma magistritööga uurin üliõpilasi, kes käivad innovatsioonikoolis põhipraktikal ning osalevad ka uue praktikamudeli pilootprojektis.

Minu töö peamiseks eesmärgiks on uurida, missugune võiks olla üliõpilase toimiv toetusvõrgustik ja missugune on üliõpilase hinnang uuendustele.

Soovin Teiega läbi viia intervjuu. Intervjuu salvestatakse diktofoniga ning saadud toorandmetega, milles on võimalik eristada, kes midagi ütles, tegelen vaid mina. Nimesid ei avaldata. Enne andmete näitamist kolmandatele isikutele, on Teil võimalik tutvuda intervjuu transkriptsiooniga ning avaldada soovi muudatusteks, kui midagi on valesti kirja pandud.

Intervjuuks valmistumisel palun Teil mõelda järgnevatele küsimustele:

- Millisena tajute praktikal oma toetusvõrgustikku (mentori ja juhendaja tuge)? Millised positiivsed ja negatiivsed aspektid võib välja tuua sõltuvalt sellest, kas läbite põhipraktikat koolis, kus on ka teie mentor või teises koolis?
- Milline on Teie hinnang oma mentorile ja juhendajatele ning nendevahelisele koostööle?
- Kui kindlalt tunnete või olete tundnud end seoses põhipraktikaga? Mis on selle tunde põhjused? Kui kindlalt tunneksite end õpingute lõpetamise järel uude kooli tööleminekul?

Täiendavate küsimustega pöörduda minu poole järgneval aadressil: kadakkri@ut.ee.

Lugupidamisega

Kristi Kadak

sotsiaal- ja haridusteaduskond

põhikooli mitme aine õpetaja

magistriõpe

Lisa 2. Üliõpilastele esitatud intervjuuküsimused

Üliõpilaste intervjuu kava

Tervitus, tutvumine

kes olen mina;

kes on intervjuus osalejad (taustaks nimed (ainult kodeerimiseks)-);

senine kogemus praktilisel käimisel (nt bakalaureuse astmes), õpitav eriala ülikoolis, praktikakoht, kas juba töötatakse õpetajana.

Andmete haldamisest

palun luba intervjuud salvestada;

intervjuuga kogutavaid detaile näen ainult mina;

mina teen transkriptsiooni ja kodeerin tulemused ning edasises analüüsis ei ole võimalik eristada, kes midagi ütles;

kodeeritud andmeid analüüsib lisaks minule veel innovatsioonikoolide arendusuuringu meeskond (Margus Pedaste, Küllike Pedaste, Hedi-Liis Toome, Karin Lukk, Rein Murakas, Pille Villemis, Annika Rebane);

enne tulemuste laiemale ringile esitamist saadan need tutvumiseks ka teile ja siis saate märkida, kui midagi on valesti mõistetud või miski ei tohiks sellisel kujul avalikuks saada.

Teemasse sisseelamine

väike ülevaade tehtavast magistritööst:

eesmärk, uurimisküsimused, töö käik.

senised emotsioonid, mis on tekkinud seoses praktikaga.

Küsimused

1) Millisena tajute praktilisel oma toetusvõrgustikku (mentori ja juhendaja tuge)?

Millised positiivsed ja negatiivsed aspektid võib välja tuua sõltuvalt sellest, kas läbite põhipraktikat koolis, kus on teie mentor või teises koolis?

- a. Alguses ootan üliõpilaste hinnangut ja mõtteid, märksõnad tulevad appi siis, kui informatsiooni jääb väheks.
- b. Märksõnad.

	+	-
asjakohane abi		
nõuanded		
tagasiside		
usaldus		

motiveerimine		
---------------	--	--

2) Milline on teie hinnang oma mentorile ja tema toele?

- a. Alguses ootan üliõpilaste hinnangut ja mõtteid, märksõnad tulevad appi siis, kui informatsiooni jääb väheks.
- b. Märksõnad.

	+	-
palju abistamist		
nõuanded		
tagasiside		
usaldus		
motiveerimine		

3) Milline on teie hinnang juhendajatele ja nende toele?

- a. Alguses ootan üliõpilaste hinnangut ja mõtteid, märksõnad tulevad appi siis, kui informatsiooni jääb väheks.
- b. Märksõnad.

	+	-
suunamine		
abistamine		
nõuanded		
koostöö		

4) Milline on teie hinnang mentori ja juhendajate vahelisele koostööle ja koosmõjule?

- a. Alguses ootan üliõpilaste hinnangut ja mõtteid, märksõnad tulevad appi siis, kui informatsiooni jääb väheks.
- b. Märksõnad.

	+	-
tõhusus		
läbirääkimised		
turvatunne		
koostöö		

- 5) Kui kindlalt tunnete või olete tundnud end seoses põhipraktikaga? Mis on selle tunde põhjused? Kui kindlalt tunneksite end õpingute lõpetamise järel uude kooli tööleminekul?
- a. Alguses ootan üliõpilaste mõtteid, märksõnad tulevad appi siis, kui informatsiooni jääb väheks.
- b. Märksõnad.

	+	-
rohkem uurida praktikakooli kohta		
rohkem uurida õpetajameti kohustuste kohta		
rohkem omandada ainealaseid teadmisi		
rohkem omandada pedagoogilisi teadmisi		

Kokkuvõte

Kas soovite veel ise midagi lisada, mida ma ei küsinud ja millest me ei rääkinud?

Salvestuse lõpp; tänamine; järgmised sammud (nagu enne lubatud transkriptsiooni lugemise võimaldamine ja märkuste tegemise võimalikkus).

Lisa 3. Kodeerimise tabeli lühivariant mõningate näidetega. Positiivsed aspektid.

mis on hästi? (kategooria)	sildid (selgitustega)	põhipraktika alguses (näide)	põhipraktika lõpus (näide)
1.valmisolek põhipraktikaks	1.1 senine kogemus, emotsioonid	<i>Uskumatult nagu positiivne kõik. B (mujal kooli kui mentor)</i>	<i>Hullult kahju oli, väga kahju, nii raske oli ennast sealt keskkonnast välja saada, peale praktika lõppu sai ikka veel mitu päeva peale seda käidud, niimoodi vaikselt siis, kuni sai ennast siis sealt lahti rebitud. B (mujal koolis kui mentor)</i>
	1.2 pingelangus (kuna väga intensiivne periood)		<i>Kergendus, sest see oli päris väsitav. F (samas ja mujal koolis kui mentor)</i>
2.toetusvõrgustik	2.1 toetus kõigilt (praktikakooli ja ülikooli mentorid, juhendajad, praktikakooli ja ülikooli meeskonnad)	<i>Mind võetakse kui kolleegi. C (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Ma leian, et mul olid need nagu üldiselt ikka kogu aeg olemas ja kui ma tahtsin midagi küsida või mul oli mingi mure, siis ma sain nagu kohe ikkagi pöörduda, et selles suhtes olid kõik küll avatud. G (samas koolis kui mentor)</i>
3.mentor	3.1 abivalmis, toetav, materjalide jagamine, motiveerimine, usaldus	<i>Tema oligi see, kes siis andiski, nagu valmistas ette, ütleme nii emotsionaalselt kui vaimselt. B (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Väga kõrgelt hindan, ta oli ikkagi ju olemas ja ta ei öelnud neid sõnu nagu niisama, et tule iga aeg, et kui mul tõesti oli vaja, ma läksin ja siis meie mentorarutelu oli neli tundi pikk. B (mujal koolis kui mentor)</i>
4.praktika korraldus	4.1 mentoriga samas koolis (tugi alati olemas)	<i>Positiivne võib-olla see, et kui mentor on lähedal, siis saad kogu aeg tema juurde minna ja midagi täpsustada, küsida või midagi, et ta aitab sul leida mingeid tunde või midagi sellist, et see on küll positiivne. D (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Kui tekkis mingi küsimus või midagi, et siis pigem sa lähed oma mentori juurde kui kellegi teise juurde. D (samas koolis kui mentor)</i>
5.juhendajad	5.1 abivalmis, toetav, materjalide jagamine, motiveerimine	<i>Isegi ülikooli töödega, mis meil on vaja teha, on aidanud. A (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Selles mõttes juba motiveeris, et tahaks ise olla samasugune. A (samas koolis kui mentor)</i>
	5.2 iseseisvuse võimaldamine	<i>Nad on huvitatud sellest, kuidas mina ise saaks nagu võimalikult palju kasu sellest praktikast. C (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Lubasid mul katsetada ja leida iseennast, et milline on minu stiil. D (samas koolis kui mentor)</i>
6.koostöö	6.1 praktikakooli ja ülikooli mentorite, juhendajate ja üliõpilase vaheline	<i>Koostöö on väga super. C (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Tunnen, et ma olin nagu omade grupis. A (samas koolis kui mentor)</i>
	6.2 koostööst sõltuv turvatunne	<i>Tundub, et ikkagi koos üritatakse nagu meie nimel tegutseda, mõelda meie heaks. A (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Ma teadsin, et kui midagi juhtub või valesti või midagi peaks juhtuma, siis mul on selja taga keegi, kes nagu aitab. D (samas koolis kui mentor)</i>
7.kindlustunne	7.1 teadmised kooli, õpetajaameti, aine- ja	<i>Kuna ma tunnen, et ma saan sellega hakkama ja minus on kõik olemas, mis ühes õpetajas</i>	<i>Igasugused pedagoogilised ja psühholoogilised võtted, et see ei ole probleem. C (mujal koolis kui</i>

	pedagoogikaalased teadmised, mõningane kogemus	<i>võiks olla, siis tahes tahtmata tekib endal ka see tunne, et ma olen siin teiste õpetajate seas, mitte et ma olen mingi noor ja loll praktikant. C (mujal koolis kui mentor)</i>	mentor)
8.töö uues koolis	8.1 kogemustepagas, kindlustunne, valmisolek	<i>Ma arvan, et võiks vabalt minna. D (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Nüüd küll ei ole seda hirmu, et peaksin kooli minema või et ma pigem nagu just ootan seda, et võiks juba näha mingeid kuulutusi, kuhu saaks kandideerida. B (mujal koolis kui mentor)</i>
9. ülikooli mentorid	9.1 osalemine, toetus		<i>Tema selles mõttes nagu selle kontrolõri vormis. A (samas koolis kui mentor)</i>
10.mentor juhendajana	10.1 mentor muutus ka üheks juhendajaks		<i>Ei pidanud uuesti kontakti looma hakkama. A (samas koolis kui mentor)</i>
11.filmimine	11.1 tunniandmise filmimine vajalik		<i>Ma saan aru, et ta võib olla kasulik. A (samas koolis kui mentor)</i>

Lisa 4. Kodeerimise tabeli lühivarinat mõningate näidetega. Arenguvõimalused.

mis vajab arendamist? (kategooria)	sildid (selgitustega)	põhipraktika alguses (näide)	põhipraktika lõpus (näide)
12. valmisolek praktikaks	12.1 kui kindlalt tundnud seoses praktikaga, emotsioonid	<i>Ma olen õppinud seda, et pedagoog ei maga ja ta teeb tööd, ei söö, ei maga, valmistab tunde ette ja siis on koolis. E (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Praktika oli ikka jah, hull. E (samas koolis kui mentor)</i>
	12.2 praktikapäevik		<i>Peale praktikapäeviku ära viimist oli nagu tunne selles mõttes nigel, et kuidas meid ikkagi nõõriti lõpus, pidime ju alguses esitama veebruari vaheaja lõpuks selle praktikapäeviku ja siis ühtäkki, ma ei tea, kaks nädalat või nädal enne praktika lõppu öeldakse, et praktika lõpuks, ma oleks arvatavasti paremat tööd teinud selle praktikapäevikuga, aga kui oli ju vaja kiiresti kiiresti ühtäkki kõik kribama hakata, et see oli küll häbematu, minu meelest. B (mujal koolis kui mentor)</i>
	12.3 praktika juhend		<i>Juhendiga võiks ka ikka vaeva näha, juhend oli ikka täiesti, ma ei tea, nagu, ma ei tea, kümnest erinevast kohast kopeeritud ja kokku pandud või ma ei tea ja need kirjavead ja kõik see arusaamatus, et seda võiks nagu paremaks teha. B (mujal koolis kui mentor)</i>
13.põhipraktika ja ülikool	13.1 põhipraktika ja tegevused ülikoolis samal ajal	<i>See on ikka kurnav, kui sa pead kooli vahel, ülikooli vahelt jooksmas, pluss veel hakkama tunde ette valmistama, et see on kindlasti üks suur miinus. D (samas koolis kui mentor)</i>	<i>See periood võiks olla pikem, nii et üliõpilane ei peaks pidevalt mõtlema, kas ma saan loengusse minna või ma ei saa. F (samas ja mujal koolis kui mentor)</i>
14.praktikakoht	14.1 mentoriga samas koolis	<i>Ma tunnen nagu liiga mugavalt võib-olla ennast. A (samas koolis kui mentor)</i>	
	14.2 mujal koolis kui mentor	<i>Mentor, tema on nagu täiesti tagaplaanile jäänud. B (mujal koolis kui mentor)</i>	

15.koostöö	15.1 praktikakooli ja ülikooli mentorid ning juhendajad	<i>Ma ei ole sellest juttu teinud ja kui ülikoolipoolne mentor mängu võtta, siis temaga ma pole kordagi kohtunud. B (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Üks siis ainejuhendajatest oli minu mentorile kirja saatnud, et ta niisama meiliteel sooviks suhelda sellest, kuidas mul siis praktilal läheb ja kuidas ma olen arenenud ja minu mentor päris mitmele kirjale ei vastanud mitte midagi, et see nagu jälle näitas minu jaoks, et teda nagu eriti ei huvitanudki vist, teda huvitas ainult siis, kui ma käisin mentorarutelul. C (mujal koolis kui mentor)</i>
	15.2 turvatunne seoses koostööga	<i>Ikkagi olen ainult mina see, kes mind ennast utsitab midagi tegema. G (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Mentoril oli, sellel juhendajal, oli nagu kiire aeg, siis ta ise hästi sulgus nagu endasse. A (samas koolis kui mentor)</i>
16.kindlustunne	16.1 kindlustunde vähesus õpetamisel ja koolis töötamisel, vähene professionaalne ettevalmistus	<i>Võiks olla rohkem neid praktikume, kus võikski tegeleda selliste asjadega, et läbi mängida ja kas siis vaadata seda videost. A (samas koolis kui mentor)</i>	<i>Ainealased teadmised on natuke kehvakased. C (mujal koolis kui mentor)</i>
	16.2 klassijuhatamine		<i>Mis tekitab ebakindlust, on klassijuhatamine, et kuna seda poolt ma tegelikult absoluutselt ei näinud. D (samas koolis kui mentor)</i>
17.ülikooli mentorid	17.1 osalus, koostöö, toetus	<i>Kui mentor-õppejõud ei ole veel kordagi jõudnud ühelegi mentorarutelule, siis mina pean seda väga negatiivseks. F (samas ja mujal koolis kui mentor)</i>	<i>Ülikoolipoolne mentor käis minul vaatamas täpselt ühte tundi ainult, nii et, ja tundmata klassi ja selle klassi eripära, avaldas väga julgelt oma arvamust, mis ma kõik valesti tegin, millega nii juhendaja kui mina ei nõustunud. C (mujal koolis kui mentor)</i>
18.töö uues koolis	18.1 senine kogemus, põhipraktikalt saadav kindlustunne	<i>Ma arvan, et ei tunne kindlalt ja ma arvan, et ka kogenud õpetaja ei saa ennast nüüd päris niimoodi kindlalt tunda, sest uus kool on ikkagi uus keskkond ja ma arvan, et siin ei ole põhjus nii väga selles, kes on algaja ja kes mitte. E (samas koolis kui mentor)</i>	<i>See võib päris hirmutav olla. A (samas koolis kui mentor)</i>

	18.2 motiveerimine seoses õpetajaametiga		<i>Praegu ma mõtlen, et pigem vist mitte, nad nagu ei õelnud küll keegi, et oh sa super õpetajaks sobid ja väga hästi kõik ja kiideti ikka, aga ma ei leia, et seda võiks isegi motiveerimiseks nimetada. G (samas koolis kui mentor)</i>
19.mentor juhendajana	19.1 mentor muutus ka juhendajaks		<i>Muutus olukord siis, kui temast sai ka minu nii öelda üks juhendajatest, et siis tegelikult kadus minu jaoks tegelikult natuke see mentori pool ära. D (samas koolis kui mentor)</i>
20.praktika toimimine	20.1 üliõpilaste ja korraldusmeeskonna suhtlemine		<i>Minu meelest võiks ka tihedamini kokku saada, mitte et me saame aastas üks või kaks korda kokku ja siis vaatame, kuidas on läinud. F (samas ja mujal koolis kui mentor)</i>
	20.2 suhtumine üliõpilastesse		<i>Küsitakse arvamust, aga siis sõidetakse sellest arvamusest jälle üle. A (samas koolis kui mentor)</i>
21.filmimine	21.1 ülesande korraldus, suhtlemine seoses sellega		<i>See, kuidas seda läbi viidi ja kõik need vestlused, see on minu meelest alla igasugust arvestust. A (samas koolis kui mentor)</i>
22. mentor	22.1 mentor teises koolis, suhtlemine kannatanud	<i>Kui ma räägin talle, kuidas ma tundi läbi viin, miks minu tunnikonspektid jooksvalt muutuvad, siis ta ei saa sellest päris hästi aru, sest ta ei ole esiteks nende klassidega kokku puutunud, teiseks ta ei tea, milline ajalugu siin on. C (mujal koolis kui mentor)</i>	<i>See, mis mina tegin, see, mis minul juhtus koolis või mis minul oli aktuaalne parasjagu, sellest minu mentoril ei olnud aimu. C (mujal koolis kui mentor)</i>
	22.2 iseseisva tegevuse piiramine		<i>Ma lõpuks ei näinud enam mõtetki midagi mõelda, mille jaoks, kui sa kogu aeg ümber kõik muudad, ma ei näe nagu mõtet, ma näen mitu tundi vaeva, valmistan midagi ette ja siis väga tore, aga võiks teha nii ja naa ja naa. G (samas koolis kui mentor)</i>

23.juhendajad	23.1 kommunikatsiooni-probleemid, ebakõlad	<p>Ühe õpetajaga on natuke nagu selline, no ta ei taha minuga otse suhelda, pigem suhtleb selle õppealajuhataja kaudu, annab talle info edasi ja see info ei jõua minuni, ta teeb seda teisiti ja siis uurib, kas ma olen selle info kätte saanud, kui ta mind näeb maja peal.</p> <p>B (mujal koolis kui mentor)</p>	<p>Vahepeal oligi, et oi, ma ei teagi, kus sul see konspekt on, ma vist olen ära kaotanud selle.</p> <p>E (samamugakoolis kui mentor)</p>
24.mentorarutelud	24.1 koos kaasõpilasega, raske aega leida	<p>Millest on siis rääkida, kui ei ole ühiseid õpilasi.</p> <p>E (samamugakoolis kui mentor)</p>	
25.praktikategevuste ajastus	25.1 hajutatud kogu praktika jooksul, liigne intensiivsus	<p>See, nagu alguses öeldi, et hajutatud, me saime kõik nagu arusaadavalt valesti aru, siis tegelikult võiks olla juba see vaatlemine esimese poolaasta jooksul ja samuti tunniosade andmine ja see olekski kõik hajutatult, mitte et sa pead neid tunde nii palju andma korraga, et minu meelest oleks see päris hea lahendus.</p> <p>F (samamugajakoolis kui mentor)</p>	
	25.2 liialt palju vaatlemist	<p>Võib-olla võtta seda vaatluspraktikat natukene vähemaks, sest juba eelmistel aastatel me käisime vaatluspraktikal, aga nüüd oleme jälle käinud, et pigem võib-olla selle vaatluse asemel anda neid tunniosasid rohkem.</p> <p>D (samamugakoolis kui mentor)</p>	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristi Kadak

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 02.08.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Üliõpilase toetusvõrgustik põhipraktikal

(lõputöö pealkiri)

mille juhendajad on Margus Pedaste ja Annika Rebane

(juhendaja nimi)

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 27.05.2015 (*kuupäev*)